

Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion

Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor

Johanna Hyytiäinen

Akademisk avhandling som med tillstånd av Humanistiska fakulteten vid Helsingfors universitet framlägges till offentlig granskning i lilla festsalen fredagen den 31 mars 2017 kl. 12.

Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet 2017

Denna bok är nummer 50 i publikationsserien Nordica Helsingiensia som utges av Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet.

Kontakt:

Finska, finskugriska och nordiska institutionen
PB 24
00014 Helsingfors universitet

Pärmbild: Saku Tiainen

ISSN 1795-4428

ISBN 978-951-51-3021-1 (hft.)

ISBN 978-951-51-3022-8 (PDF)

© 2017 Johanna Hyytiäinen och Finska, finskugriska och Nordiska institutionen vid Helsingfors universitet

Tryckt i Finland av universitetstryckeriet Unigrafia, Helsingfors 2017

Johanna Hyytiäinen, 2017. *Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion. Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor*

Sammanfattning

Studien behandlar lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor. Syftet är att komma underfund med hur läraren använder direktiv i sin undervisning för att upprätthålla arbetsro i klassrummet samt för att ge instruktioner för övningar. Materialet har samlats in på två högstadier och i två gymnasier och det består av 32 lektioner (cirka 25 timmar). Fyra kvinnliga lärare som alla har finska som förstaspråk deltar i undersökningen. Med hjälp av samtalsanalys analyserar jag vilka särdrag och likheter klassrumsinteraktionen har i jämförelse med andra typer av institutionell kommunikation. Jag har valt att analysera direktiv i två olika kontexter: sekvenser där en elev eller flera elever stör arbetsron och sekvenser där läraren ger instruktioner för uppgifter som eleverna ska göra. Mitt material visar att direktiv i klassrumssamtal förekommer typiskt i dessa kontexter. Skillnaden mellan kontexterna är att i arbetsrodirektivsekvenser utgör störningen i arbetsron förstaleDET i ett yttrandepar och lärarens direktiv är andraledet. I anvisningsdirektivsekvenser är däremot anvisningen förstaleDET och elevernas respons (det vill säga handling) är andraledet.

En viktig aspekt i min analys är lärarens språkval. Eftersom läraren och eleverna har finska som förstaspråk behöver läraren välja om hon använder målspråket svenska eller sitt och elevernas förstaspråk finska i sina direktiv. Min studie visar att lärarna utnyttjar två olika strategier i sitt språkval. Matrispråket, alltså det huvudsakliga undervisningsspråket, kan vara antingen svenska eller finska, men alla lärarna talar båda språken på lektionerna, dock i olika proportioner. Språkvalet beror varken på lärarens eller elevernas språkkunskaper utan på undervisningsinnehållet. I synnerhet grammatik undervisas på finska och ju mera rutinmässigt direktivet är, desto mera sannolikt är det att direktivet ges på svenska. Även tvåspråkiga direktiv är vanliga i materialet. Läraren kan kodväxla från svenska till finska när till exempel något ord är nytt för eleverna och från finska till svenska när en längre direktivsekvens innehåller en mera rutinmässig del.

Min studie visar att anvisningsdirektiv är mera frekventa än arbetsrodirektiv, som inte förekommer varje lektion i mitt material. Anvisningsdirektiv är således synnerligen viktiga för elevernas möjligheter att höra svenska och lära sig pragmatiska kunskaper om direktiven ges på svenska. Finska kan användas som resurs i undervisningen. Eleverna har möjlighet att ställa frågor på finska och läraren kan ta upp ny vokabulär och ange översättningen efter ordet på svenska. Elevernas frågor ger läraren värdefull information om vilka ord och begrepp som är svåra för eleverna. Tvåspråkigheten topikaliserar inte i mitt material utan den är en språklig norm som accepteras av alla deltagare.

Nyckelord: samtalsanalys, institutionell interaktion, direktiv, svenskundervisning, arbetsro, anvisning

Johanna Hyytiäinen, 2017. *Instructions and orders in classroom interaction. Teacher's directives in Swedish lessons in Finnish schools*

Abstract

This study explores teachers' directives in Swedish lessons in Finnish schools. The aim is to find out how teachers use directives in their lessons to maintain classroom order and to give instructions about tasks that the pupils need to do. The data has been gathered in two lower secondary schools and in two upper secondary schools. The data consists of 32 lessons (approximately 25 hours). Four female teachers who all have Finnish as their first language take part in the study. As a method conversation analysis is used. The aim of the study is to find differences and similarities this kind of classroom interaction has with other types of institutional communication. I have chosen to analyse directives in two different contexts: one consisting of sequences of one pupil or many pupils disturbing the classroom order, and the other context consisting of sequences where the teacher gives instructions about the tasks the pupils are about to do. My data shows that directives in classroom interaction typically occur in these contexts. The difference between the contexts is in the respective order of the teachers' directives and the pupils' actions. In the context of the teacher maintaining classroom order, the pupils' disturbance constitutes the first pair part in the adjacency pair, and the teacher's directive is the second pair part. This order is reversed in the sequences in which the teachers give instructions. In them the instructions constitute the first pair part of the adjacency pair, and the pupils' response (i.e. action) is the second pair part.

An important aspect in my analysis is the teacher's choice of language. Because the teacher and the pupils have Finnish as their first language, the teacher needs to choose whether to use the target language, Swedish, or her and the pupils' first language, Finnish, in the directives. My study shows that the teachers utilize two different strategies when they choose the language of the directives. The matrix language, in other words, the main teaching language, can be either Swedish or Finnish, but all the teachers speak both languages during lessons, albeit in different proportions. The choice of language depends neither on the teachers' nor the pupils' language skills, but on the content of the lesson. Grammar in particular is taught in Finnish, and the more routine the directive is, the more likely it is to be given in Swedish. Even bilingual directives are common in the data. The teachers can codeswitch from Swedish to Finnish when, for example, a word is new to the pupils, and from Finnish to Swedish when a longer directive sequence includes a more routine part.

My study shows that directives are more often used to give instructions about the tasks than to maintain classroom order. In my data, the latter directives does not occur in every lesson. Because of this, directives that the teacher uses to give instructions about the tasks are important, as they offer the pupils a chance to hear Swedish, as well as to learn pragmatic skills, provided the directives are given in Swedish. Finnish can be utilized as a resource in teaching. Pupils can ask questions also in Finnish, and the teacher can introduce new vocabulary and give the translations of Swedish words. The pupils' questions give the teachers valuable information about which words and concepts the pupils find difficult. Bilingualism is not brought up in my data, but it is a norm which is accepted by all the participants.

Keywords: conversation analysis, institutional interaction, directive, teaching in Swedish, classroom order, instruction

HELSINGIN YLIOPISTO, Humanistinen tiedekunta
Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos

Johanna Hyytiäinen, 2017. Ohjeita ja kehotuksia luokkahuonevuorovaikutuksessa.
Opettajan direktiivit suomenkielisten koulujen ruotsinopetuksessa

Tiivistelmä

Tämä tutkimus tarkastelee opettajan direktiivejä suomenkielisten koulujen ruotsinopetuksessa. Tavoitteena on saada selville, kuinka opettaja käyttää direktiivejä opetuksessaan ylläpitääkseen luokan työrauhaa sekä antaakseen ohjeita tehtävien tekemiseen. Aineisto on kerätty kahdessa yläkoulussa ja kahdessa lukiossa, ja se koostuu 32 oppitunnista (noin 25 tuntia). Neljä naisopettajaa, joiden kaikkien ensikieli on suomi, osallistuu tutkimukseen. Menetelmänä on keskustelunanalyysi, ja lähtökohtanani on löytää toisaalta mitä eroja ja toisaalta mitä yhtäläisyyksiä luokkahuonevuorovaikutuksella on verrattuna muihin institutionaalisen vuorovaikutuksen lajeihin. Olen valinnut analysoitaviksi direktiivit kahdessa eri kontekstissa, joista toinen on sekvenssit, joissa yksi tai useampi oppilas häiritsee työrauhaa, ja toinen on sekvenssit, joissa opettaja antaa ohjeita tehtäviin, jotka oppilaiden tulee tehdä. Aineistoni osoittaa luokkahuonekeskustelujen direktiivit tyypillisiksi näissä konteksteissa. Näiden toimintakontekstien ero on siinä, että työrauhadirektiivisekvensseissä häiriö työrauhassa on vierusparin etujäsen ja opettajan direktiivi on jälkijäsen. Ohjedirektiivisekvensseissä puolestaan ohje on etujäsen ja oppilaiden reaktio (eli toiminta) on jälkijäsen.

Tärkeä näkökulma analyysissäni on opettajan kielenvalinta. Koska opettajan ja oppilaiden ensikieli on suomi, pitää opettajan valita, käyttääkö hän kohdekieltä ruotsia vai omaa ja oppilaiden ensikieltä suomea direktiiveissään. Tutkimukseni osoittaa, että opettajat hyödyntävät kahta eri strategiaa kielenvalinnassaan. Matriisikieli, eli pääasiallinen opetuskieli, voi olla joko ruotsi tai suomi, mutta kaikki opettajat puhuvat oppitunneilla molempia kieliä, joskin osuudet vaihtelevat. Kielenvalinta ei riipu opettajan tai oppilaiden kielitaidosta vaan opetuksen sisällöstä. Erityisesti kielioppi opetetaan suomeksi, ja mitä rutiinomaisempi direktiivi on, sitä todennäköisemmin se annetaan ruotsiksi. Myös kaksikieliset direktiivit ovat yleisiä aineistossa. Opettaja voi vaihtaa koodia ruotsista suomeen esimerkiksi silloin, kun jokin sana on oppilaille uusi, ja suomesta ruotsiin, kun pitkään direktiivisekvenssiin sisältyy rutiinomaisempi osa.

Tutkimukseni osoittaa, että ohjedirektiivit ovat opetuksessa yleisempiä kuin työrauhadirektiivit, joita ei käytetä kaikilla aineistoni oppitunneilla. Ohjedirektiivit ovat siksi erityisen tärkeitä oppilaiden mahdollisuuksille kuulla ruotsia ja oppia pragmaattisia taitoja, jos direktiivit annetaan ruotsiksi. Suomea voidaan käyttää resurssina opetuksessa. Oppilailla on mahdollisuus esittää kysymyksiä myös suomeksi, ja opettaja voi ottaa esille uutta sanastoa ja sanan jälkeen sen suomennoksen. Oppilaiden kysymykset antavat opettajalle arvokasta tietoa siitä, mitkä sanat ja käsitteet ovat oppilaille vaikeita. Kaksikielisyyttä ei topikalisoita aineistossani, vaan se on kielellinen normi, jonka kaikki osallistujat hyväksyvät.

Avainsanat: keskustelunanalyysi, institutionaalinen vuorovaikutus, direktiivi, ruotsinopetus, työrauha, ohje

Förord

När jag inledde mina studier på Nordica i september 2002 var mitt mål att doktorera någon dag. Min hobby under studietiden var att läsa doktorsavhandlingarnas förord och nu är det dags att skriva mitt eget förord.

Jag har haft den stora förmånen att ha professor Hanna Lehti-Eklund och t.f. professor Camilla Lindholm som mina handledare. Utan deras uppmuntran, expertis och engagemang skulle den här avhandlingen aldrig ha blivit till. Hanna och Camilla har läst olika versioner av min avhandling väldigt noggrant, och varje gång vi har träffats har jag fått konstruktiv feedback. Deras synpunkter har hjälpt mig att hitta intressanta fenomen i materialet och jag har också lärt mig mycket om vetenskapligt skrivande. Tack för att ni bildade det bästa möjliga handledningsteamet för mig!

Mina förhandsgranskare, docent Karolina Wirdenäs samt docent Mia Halonen läste mitt manuskript grundligt och skrev utlåtanden som hjälpte mig att bearbeta och utveckla texten vidare. Kommentarererna gav mig mycket att fundera på och jag kunde skärpa mina argument. Jag tackar professor Sanna-Kaisa Tanskanen för att hon ställde upp som fakultetens representant.

Jag inledde mina doktorandstudier i augusti 2009 inom projektet *Svenska i toppen* som pågick 2008–2011. Jag tackar professor Hanna Lehti-Eklund och universitetslektor Maria Green-Vänttinen för den unika möjligheten att få delta i detta projekt vars syfte var att utveckla svenskundervisningen i finska skolor. Tack vare projektet vet jag mera om dagens elevers tankar om svenskundervisningen. Jag har också fått samarbeta med projektets forskningsbiträden Pilvi Jaatinen, Sanna Kanto och Jaana Martikainen. Tack för de givande diskussionerna!

Atmosfären på Nordica har alltid varit trygg och positiv och jag vill rikta ett stort tack till alla kollegerna. Jag hoppas att vi kan hålla kontakten! Jag har fått presentera mitt arbete på forskarseminariet i nordiska språk i olika skeden av avhandlingsprocessen och varje gång har deltagarna gett mig nya idéer. Universitetslektor Anne Huhtala och forskardoktor Eeva-Liisa Nyqvist har läst hela manuskriptet – tack för de kloka kommentarer! Anne var den första kollega som har talat med mig om forskarstudier. Annes dörr har alltid varit öppen för mig och

jag är mycket tacksam för våra samtal och hennes stöd. Under årens lopp har jag delat arbetsrum med Pilvi Jaatinen, Sanna Kanto, Jaana Martikainen, Hanna Lahdenperä, Beatrice Silén, Sofie Henricson, Väinö Syrjälä och Eeva-Liisa Nyqvist. Tack för er empati!

Doktorandföreningen Nordok har erbjudit både kamratstöd och fritidsaktiviteter. Vi har till exempel haft doktorandkvällar och -frukoster samt jul- och vårfester, spelat mölkky, varit på sommarstugan, lagat mat och diskuterat allt som har med doktorandvärlden att göra. Jag kan inte ens tänka mig doktorandtiden utan Nordok!

Min doktorandkollega, PM Jenny Stenberg-Sirén har språkgranskat avhandlingen och min tidigare kollega, PD Anneli Portman den engelska sammanfattningen. Jag är mycket tacksam för att de använde sin tid och expertis för att hjälpa mig med språkliga frågor.

Forskarskolan Langnet var en viktig del i min avhandlingsprocess. Inom Langnet-nätverket lärde jag känna doktorander vid olika universitet och fick presentera min forskning. Langnet spelade en viktig roll i att skapa min forskaridentitet. Jag är också tacksam för att jag fick delta i flera relevanta kurser. Tack vare Langnet lärde jag känna Piia Mikkola som numera är doktor. Vi har haft entusiastiska diskussioner om doktorandvardagen och samtalsanalysen och vi har tillsammans besökt fina konstutställningar och mysiga caféer.

Jag har arbetat vid Helsingfors universitet sedan januari 2007 och har fått vara med i olika arbetsgemenskaper. Jag tackar för de inspirerande och forskningsintensiva arbetsmiljöerna! Jag tackar personalen på dåvarande institutionen för finska språket och litteraturen samt institutionen för tillämpad pedagogik för stöd som jag har fått. Jag vill i synnerhet tacka professor Jyrki Kalliokoski ja FD Mari Siirainen för diskussioner om min forskning. Jag är mycket glad över att jag har fått dela mitt intresse för direktiv med min doktorandkollega, FM Anu Rouhikoski. Jag hoppas att vi har direktivluncher även i framtiden! Min mest långvariga arbetsplats fanns på statsvetenskapliga fakulteten. Professor Anna-Maija Pirttilä-Backman har gett mig många goda råd och jag har fått njuta av hennes långa erfarenhet av forskarutbildningen. Läroämnena socialpsykologi och statistik var viktiga gemenskaper för mig. Tack!

Nuförtiden koordinerar jag tre doktorandprogram vid humanistisk-samhällsvetenskapliga forskarskolan (HYMY). Jag tackar mina HYMY-kolleger för gott samarbete och för nyttiga råd som har varit till stor hjälp både i mitt arbete och i avhandlingsprocessen. HYMY ei hyydy!

Min forskning har finansierats av projektet *Svenska i toppen*, Svenska kulturfonden samt Finska Kulturfonden. Tack! Finska, finskugriska och nordiska institutionen har beviljat mig ett arbetsbord också under mina stipendieperioder. Jag vill också tacka institutionen för att jag har fått vara ISP-handledare och gästföreläsare i ämnet nordiska språk. Institutionen för socialvetenskaper beviljade mig studieledighet för ett år som var avgörande för att jag slutligen fick avhandlingen färdig.

Jag riktar ett stort tack till mina föräldrar, Marjatta Kiilunen-Hyytiäinen och Tapio Hyytiäinen, samt mina vänner som med intresse har följt mitt avhandlingsprojekt. Jag vill också tacka kvinnonätverket Nykynaiset för fina möjligheter att besöka intressanta organisationer.

Jag är oerhört tacksam för mina informanter, lärare och elever, som lät mig spela in sina lektioner. Tack vare er har jag fått kunskap om interaktion i klassrummet.

Hagnäs den 20 februari 2017

Johanna Hyytiäinen

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	13
1.1 Syfte.....	19
1.2 Avhandlingens disposition.....	20
2 Metod och material	22
2.1 Utgångspunkter inom samtalsanalys	22
2.2 Strukturella organisationer i samtal.....	23
2.2.1 Turkonstruktion	24
2.2.2 Sekvensorganisation	26
2.2.3 Reparationsorganisation.....	28
2.3 Institutionella samtal	31
2.4 Material.....	34
2.4.1 Etiska frågor	39
2.4.2 Transkription	42
2.4.3 Avgränsning av materialet	43
3 Tidigare forskning i klassrumsinteraktion.....	46
3.1 Klassrumsforskning.....	46
3.2 Andraspråksklassrum som institutionella samtal	50
3.3 Typiska verksamhetssekvenser i språkundervisningen	52
3.4 Frågor i klassrummet.....	56
3.5 Arbetsro i klassrummet.....	60
3.6 Anvisningar i klassrummet	62
3.7 Att välja undervisningsspråk.....	63
4 Tidigare forskning i direktiv	66
4.1 Direktiv och artighet.....	66
4.2 Direktiv i institutionella samtal.....	68
4.3 Direktiv i klassrummet	70
5 Att upprätthålla arbetsro i klassrummet	74
5.1 Arbetsrodirektiv i början av lektioner	77
5.2 Arbetsrodirektiv i sekvenser där läraren ger instruktioner för uppgifter och eleverna gör uppgifter.....	80
5.3 Arbetsrodirektiv före hörförståelseövningar och -prov	83
5.4 Ssh som direktiv	91
5.5 Sammanfattning	99
6 Att ge instruktioner för uppgifter	101
6.1 Strukturen i enledade anvisningar	103
6.2 Strukturen i flerledade anvisningar	105
6.2.1 Flerledade direktiv i en lärartur	106
6.2.2 Flerledade direktivsekvenser.....	110
6.2.3 Sammanfattning.....	119
6.3 Elevernas reparationsinitiativ i anvisningssekvenser	120
6.4 Partiklar i anvisningar.....	134
6.5 Andra röster i anvisningsdirektiv	140
6.6 Sammanfattning	145
7 Klassrumssamtal på två språk.....	148
7.1 Språkval i arbetsrodirektivsekvenser.....	149
7.2 Språkval i anvisningssekvenser.....	155
7.3 Sammanfattning	166

8 Avslutande diskussion och slutsatser	168
8.1 Arbetsrodirektiv i klassrumssamtal	170
8.2 Anvisningsdirektiv i klassrumssamtal	172
8.3 Språkval i lärarens direktiv	173
8.4 Slutord.....	174
Litteratur.....	177
Bilaga 1: Transkriptionsnyckel.....	209
Bilaga 2: Tillståndsblankett.....	210

1 Inledning

Alla finländare har deltagit i interaktion mellan lärare och elever, och majoriteten av dem i minst tolv år. Hur läraren talar i klassrummet förblir emellertid en hemlighet för utomstående personer. I den här studien kommer jag att belysa vad som sker i undervisningssamtalet. Läraren använder direktiv under varje lektion – de hör till klassrummets vardag. Kontexten för den här undersökningen är undervisningen i svenska i finska skolor från och med årskurs 7 i grundskolan till och med abiturientåret. Direktiv i svenskundervisningen har inte analyserats tidigare, men de har undersökts i engelskundervisning och CLIL-undervisning¹ (se t.ex. Goatly 1995; Kääntä 2004, 2008; Dalton-Puffer 2005; Dalton-Puffer & Nikula 2006). Klasslärarens direktiv i en finsk skola har analyserats av Auvinen (2001). På grund av att kontexterna i de här studierna avviker från mitt material jämför jag inte systematiskt mina resultat med dem men de utgör ändå en värdefull bakgrund för min undersökning.

Mitt intresse för direktiv uppstod när jag skrev min pro gradu-avhandling om lärarens direktiv i svenskundervisningen i grundskolan (Hyytiäinen 2007). Jag inledde mitt forskningsarbete inom projektet *Svenska i toppen* som pågick 2008–2011 och i samband med det samlade jag in mitt forskningsmaterial. Projektets syfte var att forska i de praktiker och metoder som leder till goda resultat i svenskundervisningen i finska skolor och komma fram till förslag på hur undervisningen kan utvecklas (Green-Vänttinen m.fl. 2010: 10, 12; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 11). Ett av förslagen var att öka andelen svenska i lärarens tal både på högstadiet och i gymnasiet för att till exempel förbättra elevernas muntliga kunskaper och träna dem för hörförståelsedelen i studentskrivningarna (Green-Vänttinen m.fl. 2010: 82; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 68, 69). I och med att direktiv ofta används i undervisningssamtal spelar lärarens språkval i dem en stor roll med tanke på elevernas möjligheter att höra svenska. Därför behandlar jag även på vilket språk, svenska eller finska, direktiven ges.

Min metod och teoretiska referensram är etnometodologisk samtalsanalys (Conversation Analysis, CA) som är en kvalitativ metod. Ändå har även kvantifiering en betydelse för samtalsanalytisk forskning i och med att man är ute efter generaliserbara mönster, och

¹ Content and Language Integrated Learning. I studier som jag hänvisar till avser man med CLIL-undervisningen att andra skolämnen än engelska språket undervisas på engelska i länder där engelska inte är ett officiellt språk. Även om språkbyten till förstaspråket är sällsynta i CLIL-undervisningen förekommer de i någon mån när läraren hjälper eleverna med terminologi (Nikula 2007).

samtalsanalytiska studier kan även ha som mål att jämföra olika interaktionella kontexter (Voutilainen 2016). Jag vill visa hur frekventa vissa fenomen är i materialet och därför kvantifierar jag till exempel andelen olika språkliga former i direktiven i materialet. Jag kombinerar interaktionell analys och grammatisk analys av turers struktur. Jag placerar in min forskning i den samtalsanalytiska traditionen, men min studie har beröringspunkter också med pedagogisk forskning, eftersom jag är intresserad av hurdan språklig miljö finskspråkiga elever befinner sig i när de studerar svenska i skolan. Min avhandling anknyter till forskning inom institutionell kommunikation, eftersom klassrumsforskning kan klassificeras som sådan kommunikation.

Min definition av *direktiv* baserar sig på He (2000: 120) som konstaterar att direktivens syfte är att läraren får eleverna att göra någonting som han eller hon önskar att de ska göra. Detta skiljer sig från terminologin hos A. Lindström och Bagerius (2002: 136), som använder *uppmaningar* som en paraplyterm för *direktiv*, *requests*, *råd* och *varningsrop*. *Recruitment* är en särskild typ av direktiv som kännetecknas av att A kommer fram med ett konkret behov eller ett problem (till exempel genom att peka på någonting) och B tillfredsställer det här behovet eller löser problemet utan att något explicit direktiv används (Drew & Couper-Kuhlen 2014: 28, 29; se även Enfield 2014).

Jag koncentrerar mig på sådana direktiv som läraren använder när hon ger instruktioner eller upprätthåller arbetsro i klassrummet (jfr He 2000: 123). I sekvenser där läraren ger instruktioner utgör direktivet ett förstaled i ett yttrandepar, vars andraled är elevens eller elevernas reaktion på lärarens yttrande, det vill säga deras respons. I sekvenser där läraren upprätthåller arbetsro är direktivet ett andraled och störningen från eleverna ett förstaled. I tredje position står elevernas reaktion på direktivet. Yttrandeparet utgör inte nödvändigtvis hela direktivsekvensen, utan sekvensen kan innehålla även andra element. He (ibid.) kallar de här direktivtyperna för *initiating directives* respektive *responsive directives* eftersom de förstnämnda direktiven initierar aktiviteter medan de senare direktiven reagerar på någonting som eleverna har sagt eller gjort. Den centrala skillnaden mellan arbetsrodirektiv och anvisningsdirektiv är alltså responsiviteten. Anvisningsdirektiven uppstår inte på grund av elevernas verksamhet och läraren har i viss mån möjlighet att planera på förhand hur hon ger instruktioner för övningarna.

Tidigare grammatiska framställningar har förknippat direktiv med särskilda språkliga former. *Svenska Akademiens grammatik* (SAG, band 4, s. 705–730) behandlar *direktiva huvudsatser* under huvudsatser. De andra huvudsattstyperna är *deklarativa huvudsatser*, *interrogativa huvudsatser* och *expressiva huvudsatser*. En direktiv huvudsats som prototypiskt uttrycker en uppmaning saknar vanligen ett explicit subjekt och dess finita verb står i modus imperativ (*Försök inte klappa hunden*). SAG nämner att även deklarativa huvudsatser (*Du hämtar min jacka nu!*), rogativa huvudsatser (*Måste du klinka på pianot så där?*), desiderativa huvudsatser (*Om du bara kunde hämta jackan nu!*) och suppositiva huvudsatser (*Tänk om du skulle hämta din jacka*) kan användas för att uttrycka uppmaningar. SAG har alltså inte direktiv som kategori utan den presenterar olika syntaktiska former som kan användas för att uttrycka uppmaningar.

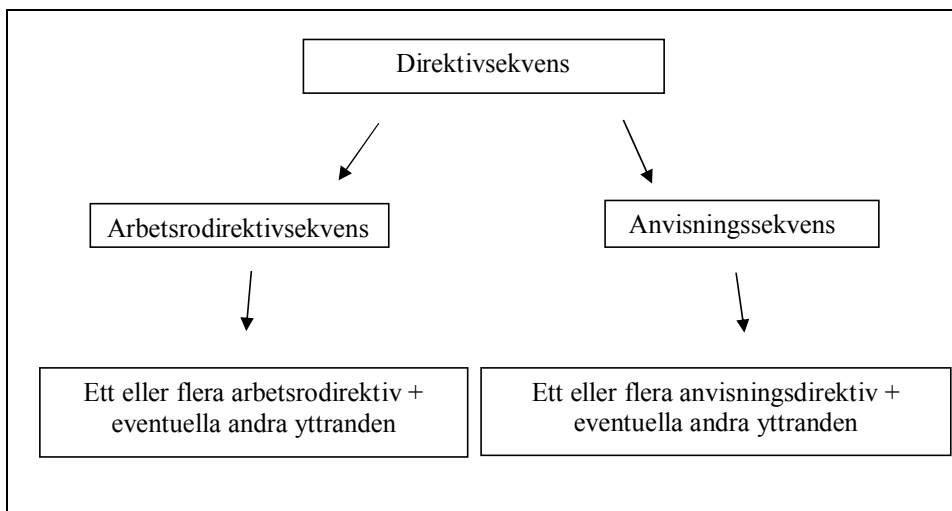
Den finska *Iso suomen kieliooppi* (ISK) använder för sin del kategoriseringen imperativ och andra direktiv (2004: § 1645–1677). Till skillnad från SAG utgår ISK från en funktionell definition. Enligt ISK kan direktiv i finska språket uttryckas genom att använda imperativsatser (*Huuhtele hyvin*), påståendesatser (*Tohon tulee kulmaan yksi jono*), frågesatser (*Puristatko mua käsistä?*) och nominalfraser (*silmät kiinni*). Alla de här satstyperna förekommer i direktiv på finska i mitt material. Det prototypiska sättet att ge direktiv i finska språket är att använda en imperativsats. ISK räknar upp sexton olika funktioner hos direktiv, och dessa är till exempel en befallning, ett förbud och en anvisning. Enligt ISK (2004: § 1646) är imperativ ett omarkerat sätt att uttrycka direktiv i finska språket, och därför kan det användas också i situationer där sändaren och mottagaren inte ser varandra, till exempel på skyltar². I enlighet med ISK (2004: § 1646) utgår jag i min studie från att ett direktiv är en paraplyterm för yttranden som styr mottagarens beteende.

Jag använder två referensgrammatikor: SAG och ISK. Enligt SAG:s (band 4, s. 705–730) terminologi har direktiv på svenska i mitt material den grammatiska formen av direktiva huvudsatser, deklarativa huvudsatser och rogativa huvudsatser, som jag tar upp i kapitlen 5 och 6 där jag analyserar arbetsroddirektiv respektive anvisningsdirektiv som formuleras som direktivsater, påståendesatser eller frågesatser. Min analys följer således mera ISK:s linje som utgår från en funktionell definition av direktiv. Jag vill påpeka att ISK behandlar samtal i större utsträckning och den har därför erbjudit mig en naturlig utgångspunkt.

² Se Tuohimaa (2003) om direktiv i svenskspråkiga skylttexter och Norema (2014: 26) om direktiv i finskspråkiga toaletttexter.

Att förena analys av samtal och grammatiska former är inte helt entydigt. Jag har strävat efter att använda etablerade begrepp inom lingvistik och att vara medveten om olika utgångspunkter. Den relativt nya inriktningen inom språkvetenskapen, den interaktionella lingvistik, utvidgar syntaxen att omfatta även sådana fenomen som styrs av interaktionens villkor, såsom turtillägg och repetitioner (Anward & Nordberg 2005). Genom att kombinera en mera traditionell grammatisk analys med den interaktionella lingvistikens begrepp kan jag ge en bredare bild av klassrumsinteraktionens olika aspekter. Jag har även utnyttjat den systemisk-funktionella grammatiken för att berika min analys av direktiv.

Jag utgår från att lärarens direktiv kan identifieras genom en analys av elevernas responser och lärarens eventuella uppföljningar. *Direktiv* är som tidigare nämnts ett överordnat begrepp i min undersökning och det omfattar *anvisningar*, det vill säga *anvisningsdirektiv* eller *instruktioner* samt *arbetsrodirektiv*. Anvisningsdirektiv har att göra med undervisningsinnehållet, och de är således ämnespecifika. Arbetsrodirektiv kännetecknas av att de hör till en mer generell skolverksamhet, vilket innebär att läraren använder dem för att skapa gynnsamma omständigheter för inläringen. En *direktivsekvens* är den sekvens där direktivet ingår och en direktivsekvens kan innehålla ett eller flera direktiv. En direktivsekvens kan delas in i två underordnade begrepp: *arbetsrodirektivsekvens* och *anvisningssekvens*. Såsom figur 1 visar är direktivsekvenser i min studie antingen arbetsrodirektivsekvenser eller anvisningssekvenser och de består av direktiv och eventuella andra yttranden.



Figur 1. Förhållandet mellan direktiv och direktivsekvens i studien

Ett direktiv är inte bundet till någon specifik form utan det kan formuleras språkligt på olika sätt (Jary & Kissine 2014: 292). Mitt sätt att analysera direktiv är *funktionellt*, vilket betyder att jag inte utgår från någon viss språklig form utan från yttrandets funktion i sekvensen. Ett *yttrande* är en enhet i talat språk som kan utgöra en relevant språkhandling (J. Lindström 2008: 53) och som kan bära flera funktioner samtidigt (Hakulinen 1996: 11). Jag analyserar användningen av direktiv i sin kontext enligt samtalsanalysens principer, vilket betyder att yttrandets sekventiella position analyseras samtidigt med hur yttrandet är konstruerat (se Goodwin & Heritage 1990: 289; Londen 1995: 22).

En lektion består av verksamhetssekvenser och den är cyklisk snarare än lineär. I synnerhet övningar återkommer flera gånger under en lektion. Klassen övergår inte till en ny aktivitet som avviker väsentligt från den tidigare utan det är fråga om samma aktivitetstyp, även om innehållet varierar. Att övningar är så vanliga i språkundervisningen resulterar i att anvisningsdirektiv är frekventa i klassrumssamtal och att läraren kan ta hänsyn till elevernas förhandskunskaper.

Exempel (1) som har spelats in på en gymnasielektion illustrerar en typisk anvisningssekvens. Läraren berättar vad eleverna bör göra med hjälp av en imperativsats och eleverna reagerar på direktivet genom att agera enligt det. Före sekvensen har klassen gått igenom en

översättningsövning och nu är det dags för en muntlig övning. Kodan L betecknar läraren och koden E en elev. Direktivsekvensen inleds med partikeln *okej* (r. 4) och avslutas när eleverna går och hämtar lapparna (r. 10). Själva direktivet har jag markerat med en pil (→). En transkriptionsnyckel finns i bilaga 1.

(1) HÄMTA LAPPARNA (G1/10³, L1, kurs 3 i B-svenska)

01 L1: bra
02 (15.0) ((Läraren väntar på att eleverna har kollat sina meningar
03 och släcker sedan overheadprojektorn.))
04 L1: [okej sen gör vi en muntlig övning]
05 [((Läraren går bakom sitt bord.))]
06 (20.0) ((Läraren letar efter lappar som behövs i övningen.))
→ L1: okej hämta lapparna⁴
08 ((Läraren sätter lapparna på overheadprojektorn.))
09 E: °Pekka:⁵
10 ((Eleverna går och hämtar lapparna.))

Lärarens yttrande *okej hämta lapparna* (rad 7) i exemplet ovan visar att det är synnerligen kontextbundet: hon använder en imperativsats utan modifikation och hela turen består av partikeln *okej* och imperativsatsen *hämta lapparna*. Den enda introduktion som eleverna får är att det är fråga om en muntlig övning (r. 4) och att de behöver hämta de lappar som ligger på overheadprojektorn och de reagerar omedelbart med en handling utan verbal respons. Enligt Craven och Potter (2010: 426) är skillnaden mellan direktiv (*directives*) och begäran (*requests*) att mottagaren behöver acceptera begäran innan han eller hon följer den medan direktiv kräver endast en handling. I min studie omfattar begreppet direktiv både direktiv och begäran, såsom Craven och Potter definierar dem.

Att ett kort direktiv utan anvisningar för själva övningen i exempel (1) räcker till att nå den önskvärda handlingen tyder på att eleverna har gjort likadana övningar också tidigare. Enligt Hes (2000: 123–125) material som har spelats in på lektioner i kinesiska i USA är direktiv som består av en diskursmarkör (t.ex. *hao* 'okej') och en imperativsats vanliga i synnerhet när

³ Den här lektionen är den tionde som spelades in i gymnasiet 1.

⁴ Läraren syftar på så kallade AB-lappar som används i övningen. Eleverna jobbar parvis och den ena eleven är A och den andra är B. Den första repliken står på finska på A:s lapp och han eller hon säger den på svenska. B har en lapp där repliken står på svenska och han eller hon kontrollerar om A har sagt rätt. Sedan byter de roller och skapar tillsammans en dialog.

⁵ Pekkas kompis ber Pekka att hämta lapparna.

läraren ger rutinmässiga instruktioner som orienterar eleverna mot lektionens agenda. Exempel (1) visar att alla yttranden i samtal måste analyseras i sin kontext. Även om det finns yttranden som verkar vara pragmatiskt ofullständiga kan deltagarna ändå begripa dem på basis av den lokala kontexten och sin kännedom om återkommande verksamheter.

På grund av att jag använder samtalsanalys som metod analyserar jag endast lärarens muntliga direktiv, vilket innebär att sådana skriftliga anvisningar som bara står på tavlan och på papper förblir utanför den här avhandlingen. Jag har också utelämnat sådana informativa yttranden från läraren som inte följs av elevernas respons. Jag illustrerar detta med lärarens yttrande *okej sen gör vi en muntlig övning* (r. 4 i exempel (1) ovan). Det ger inte tillräckligt noggrann information om övningen och eleverna reagerar varken språkligt eller icke-språkligt på den. Gränsdragningen mellan informativa yttranden och direktiv är dock inte alltid helt självklar och till exempel det ifrågasättande yttrandet ger implicit en anvisning om att övningen görs parvis, eftersom muntliga övningar inte riktigt kan genomföras självständigt.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att analysera hur läraren använder direktiv i sin undervisning. Tillvägagångssättet i min analys är att utgå från handlingarna. Jag har valt en samtalsfunktion, direktiv, och jag undersöker hur direktiven fungerar i interaktionen mellan läraren och eleverna. Direktivens funktion är att läraren ska kunna upprätthålla arbetsro i klassen och ge instruktioner som behövs för att eleverna ska kunna studera och lära sig svenska. I avhandlingen riktas intresset mot sådana direktivsekvenser där läraren och eleverna talar turvis eller där läraren talar och eleverna visar icke-språkligt deltagande. Diskussionerna mellan eleverna behandlas inte. Lärarens icke-språkliga handlingar ingår också i analysen (se Kääntä 2010; Lundström 2010 om multimodaliteten i klassrummet), men språket står i fokus. I min undersökning analyseras klassrumssamtal som en typ av institutionell interaktion. I mitt material ingår direktiven både på svenska och på finska och jag analyserar direktiv på båda språken.

Jag har tre primära forskningsfrågor:

1) Hur strukturerar lärarens arbetsro- och anvisningsdirektiv samt elevernas responser arbetet i klassrummet? Avsikten är att beskriva användningen av direktiv i skolkontexten.

2) Hur används direktiv för att upprätthålla arbetsron och för att ge anvisningar? Avsikten är att analysera direktivens och direktivsekvensernas struktur samt interaktionen mellan läraren och eleverna när direktiven ges.

3) Vilka kontextuella faktorer inverkar på arbetsfördelningen mellan svenska och finska i lärarens direktiv? Avsikten är att kartlägga om lärarens egna preferenser, elevernas kunskaper i svenska och/eller undervisningsinnehållet påverkar språkvalet.

Den första och den andra forskningsfrågan behandlas i kapitlen 5 och 6 och den tredje forskningsfrågan i kapitel 7.

När läraren ger arbetsrodirektiv reagerar hon på någon störning som inte hör till lektionens agenda och som uppstår oväntat. Arbetsrodirektiv är inte en obligatorisk del av undervisningen, även om de i praktiken används relativt ofta. Anvisningsdirektiv är däremot nödvändiga för att läraren ska kunna nå det institutionella syftet, och de används för att organisera aktiviteter i klassrummet. Anvisningsdirektiv har alltså ett starkt samband med lektionens agenda. Enligt Seedhouse (2004: 62) visar läraren att han eller hon orienterar sig mot en pedagogisk plan genom att kontrollera topikerna och också möjliggöra elevernas interaktion. Detta gör läraren med hjälp av direktiv. Arbetsrodirektiv behövs för att upprätthålla tillräckligt bra arbetsro som hjälper eleverna att göra övningar och koncentrera sig på lektionens agenda. Lärarna ägnar en stor del av lektionerna åt att ge instruktioner för och kontrollera uppgifter som görs av eleverna, och därför styr anvisningsdirektiv lektionens agenda.

Min undersökning bidrar med ny empirisk kunskap till exempel om direktivens struktur och utformning i klassrumssamtal. En viktig aspekt i min undersökning är hur modersmålet och målspråket används i svenskundervisningen i finska skolor. De resultat som min studie ger kan utnyttjas när man planerar utbildning för blivande språklärare. Att få information om hur mycket finska respektive svenska som används i svenskundervisningen i det verkliga livet är nyttigt för ämneslärarutbildningen i främmande språk.

1.2 Avhandlingens disposition

I det här första inledande kapitlet har jag presenterat mitt syfte och mina forskningsfrågor. Jag redogör för samtalsanalys som metod i kapitel 2, där jag tar upp strukturer i samtal samt redogör för tidigare forskning om institutionella samtal. Tidigare samtalsanalytisk forskning i

andraspråksinlärning tangeras också. I samma kapitel beskriver jag mitt material och redogör för hur det har avgränsats. Jag diskuterar även mina transkriptionsprinciper och etiska aspekter kring min forskning. I kapitel 3 och 4 presenterar jag tidigare forskning om klassrumsinteraktion och direktiv.

Kapitlen 5–7 utgör den empiriska delen av avhandlingen där jag analyserar 42 samtalsexempel. I kapitel 5 analyserar jag lärarens direktiv om att upprätthålla arbetsro i klassrummet och i kapitel 6 koncentrerar jag mig på sådana direktiv som används för att ge instruktioner för olika slags uppgifter. Kapitel 7 ägnas åt vilket språk, svenska eller finska, läraren använder i sina direktiv. I kapitel 8 diskuterar jag de resultat som avhandlingen har gett. Jag reflekterar också över vilka framtida forskningsidéer min studie ger anledning till.

2 Metod och material

Den metod som jag använder i min avhandling är samtalsanalys. I detta kapitel ingår en presentation av samtalsanalys och de mest centrala begreppen inom den samt beträffande institutionella samtal (delkapitel 2.1., 2.2 och 2.3). Delkapitel 2.4 ägnas åt materialbeskrivningen, och jag diskuterar även etiska frågor kring min studie.

2.1 Utgångspunkter inom samtalsanalys

Samtalsanalys har sina anor i Förenta Staterna och Storbritannien, där sociologer blev intresserade av interaktionens struktur (Londen 1995: 48). Metoden baserar sig på Harvey Sacks inspelade föreläsningar i Kalifornien 1964–1972 (Hutchby & Wooffit 1998: 1). Inom samtalsanalys använder man som material sådana samtal som skulle ha ägt rum även om de inte hade behövts för forskningsändamål, det vill säga samtalssituationen arrangeras inte för undersökningens skull (Seppänen 1997: 18). I enlighet med Heritage och Atkinson (1984: 2, 3) består materialet för min undersökning av autentiska samtal (*naturally occurring interaction*).

Syftet inom CA är att undersöka interaktion och samarbete mellan samtalsdeltagarna (Hakulinen 1996: 11). All interaktion är socialt organiserad, och CA-forskningen vill lyfta fram vilka resurser människorna använder när de talar respektive tolkar andra deltagares yttranden och hur intersubjektiviteten, det vill säga en ömsesidig förståelse mellan människor, uppstår. Man strävar efter att hitta allmänna lagbundenheter i hur människor skapar en gemensam förståelse (Raevaara m.fl. 2001: 28). Allt som pågår under samtalet kan vara relevant, och därför kan man inte på förhand utesluta några språkliga eller icke-språkliga fenomen ur analysen (Heritage & Atkinson 1984: 1, 4; Hutchby & Wooffit 1998: 1; Seedhouse 2004: 21, 22).

Samtalen förs muntligt, och i dem ingår åtminstone två deltagare. Samtal kännetecknas av att samtalsdeltagarna tar turer (Sacks m.fl. 1974). Enligt ISK (2004: § 1025) är en tur inte en grammatisk helhet utan den definieras på basis av talarbyte. Samtalsanalys fokuserar på språkliga val i de praktiker som deltagarna själva orienterar sig mot i sin interaktion (Raevaara m.fl. 2001: 28). Analysen utgår alltså ur deltagarperspektivet. Enligt Heritage (1984: 22) är varje yttrande i samtalet samtidigt kontextberoende och kontextförnyande. Varje samtalsbidrag

visar hur talaren har tolkat föregående yttrande, och tolkningen kan bekräftas eller korrigeras i följande yttrande.

Samtalsanalys kan beskrivas som en empirisk, deskriptiv och induktiv metod, vars utgångspunkt inte är i hypoteser eller i teoretiskt uppställda kategorier. Samtalsforskarna utgår från samtalets egna villkor och försöker på det sättet finna återkommande, regelbundna och generaliserbara mönster. (Londen 1995: 21.) Enligt Peräkylä m.fl. (2005: 107) kan samtalsanalytisk forskning uppfattas som komparativ, eftersom den förekommande verksamheten jämförs med andra möjliga alternativ. Genom att jämföra olika slags material kan man reda ut vilka förutsättningar som krävs för att ett visst fenomen ska kunna förekomma. Både inom sociolingvistik och samtalsanalys är man intresserad av det talade språket, men metoderna och utgångspunkterna är delvis olika inom de här två forskningsinriktningarna (Lappalainen 2001: 156). Till skillnad från sociolingvistiken används sociala bakgrundsvariabler såsom kön inte a priori som kategorier i samtalsanalys, men detaljerna i samtalet kan avslöja att deltagarna själva orienterar sig mot de här kategorierna (Seedhouse 2004: 15, 16).

Samtalsanalytikern inleder sitt arbete när han eller hon hittar en intressant företeelse i materialet, som kan vara till exempel en viss typ av sekvens. När forskaren har identifierat ett fenomen som är värt att undersöka börjar han eller hon leta efter relevanta exempel i materialet och de här exemplen analyseras noggrant och jämförs med varandra. (Haakana m.fl. 2009: 15, 16.)

2.2 Strukturella organisationer i samtal

Inom samtalsanalytisk forskning anses tre strukturer vara centrala i samtal: turkonstruktion, sekvensorganisation som omfattar yttrandepar och preferensstruktur samt reparationsorganisation. De här strukturerna är kontextfria men samtalsdeltagarna använder dem i sin kontextkänsliga sociala verksamhet (Seedhouse 2004: 50). Till exempel sekvensorganisationen är en universell samtalsstruktur, men i klassrummet tillämpar samtalsdeltagarna den här strukturen för att nå det institutionella målet. I klassrummet har deltagarna – läraren och eleverna – ett mål: att undervisa och att lära sig något ämne, till exempel svenska. Nedan sammanfattar jag vad turkonstruktion, sekvensorganisation och reparationsorganisation innebär i mitt arbete.

2.2.1 Turkonstruktion

Det finns konventionella principer som hjälper deltagarna att veta när de kan säga någonting i vardagliga samtal. De här principerna har formulerats av Sacks, Schegloff och Jefferson (1974). Varje deltagare har rätt till en turkonstruktionsenhet (TKE) åt gången. När det uppstår en potentiell turbytesplats eller TRP (*transition relevance place*) förverkligas ett av följande alternativ: 1) talaren utser någon till nästa talare, som har rätt och skyldighet att börja tala, 2) nästa talare utser sig själv eller 3) talaren fortsätter att tala. Tack vare turtagningsprinciperna byts turerna vanligen smidigt utan långa pauser eller överlappningar (*no gap, no overlap*). När det uppstår en ny turbytesplats förverkligas ett av de här alternativen igen och samtalsdeltagarna följer denna ordningsföljd. (Sacks m.fl. 1974: 704, 708, 716–720.)

I de flesta kontexter produceras endast 5 procent av talet i överlappningar och pauserna brukar vara i några tiondedelar av en sekund. Överlappande tal förekommer särskilt ofta när det är fråga om prefererade andraled som visar till exempel enighet med föregående talare. (Seedhouse 2004: 27–29; se även Vatanen 2014 om överlappande tal i vardagliga samtal på finska och på estniska.)

Ford m.fl. (1996) poängterar att syntax, prosodi, pragmatik och icke-verbal kommunikation spelar en roll när turbytesplatser projiceras. Tiittula (1985: 321, 329, 332–335) som har analyserat muntliga övningar på en finsk kurs i talkommunikation konstaterar att när samtalssituationen blir mera formell blir pauserna längre och det uppstår färre överlappningar. Ett typiskt turslut uppstår när en turkonstruktionsenhet är syntaktiskt och pragmatiskt fullbordad och intonationen faller tydligt och när talaren riktar sin blick mot mottagaren, men alla tre signalerna förekommer inte i varje turslut.

Kännetecknande för samtal på finska är enligt Ogden (2001: 139–141) att när turbytesplatsen närmar sig antyds det av intonation, ljudkvaliteten (i synnerhet knarr) och tempo. Bockgård (2007: 177) undersökning av samtal på svenska påvisar en tendens att det primärt är syntaxen som antyder att turen håller på att närma sig sitt slut, men prosodin är inte heller oviktig.

Det turtagningssystem som används i institutionella samtal är dock annorlunda än i vardagliga samtal. I vardaglig interaktion bestäms det inte på förhand hur länge samtalet pågår, vilka topiker som tas upp, i vilken ordningsföljd turerna uppstår eller hur långa turerna är (Sacks

m.fl. 1974: 701, 708–711). Arminen (2000: 442, 455) påpekar dock att det är kännetecknande för institutionell interaktion att det finns begränsningar för turernas längd, ordningsföljd och innehåll samt för hur länge interaktionen kan pågå och hur många som kan delta i den (se delkapitel 2.3 om institutionella samtal).

I klassrummet gäller att eleverna ska ge relevanta svar på lärarens frågor, och det är läraren som avgör vilka svar som är relevanta (Fairclough 2001: 112). Sacks m.fl. (1974: 729) konstaterar att om någon samtalsdeltagare är ordförande har han eller hon rätt att tala först och att tala efter alla andra deltagares turer. Läraren behöver alltså inte räcka upp handen och vänta på att bli utsedd till nästa talare. Enligt den så kallade tvåttredjedelsregeln svarar läraren för cirka två tredjedelar av det offentliga talet under en lektion (se Einarsson & Hultman 1984: 82). Läraren och eleverna har således olika rättigheter i interaktionen. Kapellidi (2013: 189) påpekar att läraren inte behöver signalera att han eller hon vill fortsätta efter turbytesplatsen, vilket i vardagliga samtal görs med hjälp av uppsnabbat tal eller inandningar. Läraren behöver inte konkurrera om samtalsgolvet för även eleverna orienterar sig mot att vänta på att få ordet. Det här innebär att läraren och eleverna inte är jämlika när det gäller att få ordet i klassrummet (Dalton-Puffer 2003: 8).

Sinclairs och Coulthards (1975) diskursanalytiska forskning ledde till att de identifierade den så kallade IRU-modellen (*Initiativ–Respons–Uppföljning*), vilken utgår från att läraren vanligen tar initiativet genom att fråga någonting och sedan nominerar han eller hon den elev som får svara på frågan. Läraren väljer antingen en elev som har visat sin vilja att svara genom att räcka upp handen eller vilken elev som helst. Elevens svar är en respons och lärarens reaktion är en uppföljning som evaluerar elevsvaret. Läraren kan antingen konstatera att svaret är korrekt eller reparera det (Norrick 1991: 63). Gardner (2013: 597–599) påpekar dock att den nya samtalsanalytiska forskningen har hittat mera variation i lärarens uppföljningar. De kan till exempel användas för att ge tips om mera önskvärda svar eller för att fästa elevernas uppmärksamhet på något.

IRU-sekvensen kan identifieras också i andra typer av institutionella samtal än i klassrumssamtal. Det kan gälla hur sekvenser avslutas i samtal som logopeder eller arbetsterapeuter för med sina patienter (barn med språkstörningar eller vuxna personer med afasi) (Plejert m.fl. 2010: 249, 250). Interaktionsmönstret i dessa kontexter liknar klassrumssamtal: typiska sekvenser består av expertens fråga, patientens respons och expertens

bekräftelse. I de typiska fallen avslutar logopeden eller arbetsterapeuten sekvensen och efter det påbörjar han eller hon en ny sekvens (ibid.: 254–257). Det som är gemensamt för samtal mellan arbetsterapeuter eller logopeder och patienter och samtal mellan lärare och elever är att den professionella aktören bär ansvar för agendan, vilket leder till att han eller hon både initierar och avslutar sekvenser (ibid.: 249). Även forskningsintervjuer innehåller IRU-sekvenser (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 27–30). Forskningintervjuer påminner i viss mån om vardagliga samtal, men det är ändå den professionella aktören som vet vilka frågor som kommer att ställas. Intervjuaren kvitterar informantens svar innan han eller hon övergår till följande fråga på samma sätt som läraren i klassrummet.

2.2.2 Sekvensorganisation

En annan viktig aspekt inom CA är att man vill veta hur turer bildar vidare helheter, det vill säga sekvenser (Haakana 2000: 90, 91). På basis av våra vardagsupplevelser vet vi att vi förväntar oss svar på våra frågor och hälsningar som respons på våra hälsningar. Under samtalets lopp förekommer det ofta turer som hör nära ihop. Enligt Schegloff och Sacks (1973: 295, 296) bildar två talares turer med ett starkt samband ett *yttrandepar*. Ett yttrandepar består av ett *förstaled* och ett *andraled*.

Förstaled förutsätter en viss typ av andraled och som vanliga exempel på yttrandepar kan nämnas hälsning–hälsning och fråga–svar (Raevaara 1997: 76, 79). Om andraledet uteblir, om en fråga till exempel blir obesvarad är det vanligt att frågan repeteras. Enligt Schegloff (2007: 19, 20) är svaret då *märkbart frånvarande* (*noticably absent*). Ibland kan en utebliven respons bero på att någon term i talarens initiativ vållar problem för mottagaren och då kan talaren lösa problemet genom att förklara termen (Pomerantz 1984). I vissa institutionella kontexter är det självklart att förstaledet ställer upp ett krav på ett andraled. Till exempel i telefonsamtal till nödcentralen behöver uppringaren inte formulera sitt yttrande som en direkt begäran om hjälp för att den ska tolka det som ett förstaled som genast behöver ett andraled, vilket i det här fallet är att den jourhavande lovar att skicka hjälp till olycksplatsen (Whalen & Zimmerman 1987: 178).

När man analyserar yttrandepar måste man ta hänsyn till hurdana andraled förstaledet kan få. Andraled kan vara *prefererade* eller *disprefererade*. Prefererade andraled förekommer omedelbart efter förstaledet, men disprefererade andraled kännetecknas av att de dröjer, blir

invecklade eller innehåller förklaringar. (Sacks 1987; Tainio 1997: 94–104.) Enligt Heritage (1984: 268, 269) är prefererade andraled affilierande och skapar samhörighet mellan samtalsdeltagarna medan disprefererade andraled verkar på ett motsatt sätt. Det prefererade andraledet för ett direktiv är en handling och disprefererade andraled är vägran att förfara enligt direktivet (Halliday 1994: 69; se även ISK 2004: § 1216; Tanner 2005: 90).

Enligt Halliday (1994: 36, 68, 69) är det fråga om ett direktiv (*command*) när man är ute efter föremål och tjänster och om en fråga när man vill ha information. Den prefererade responsen till en fråga är ett svar som ger information och det disprefererade andraledet är vägran att svara på frågan. Det finns alltså en skillnad mellan de två initiativen – frågor och direktiv – med tanke på hurdana responser de projicerar. Halliday har etablerat termen *interpersonell metafunktion* som syftar på hur språket används för att skapa och upprätthålla sociala relationer. Detta innebär att språket kan – på en abstrakt nivå – analyseras som utbyte. Den som har deltagarrollen som talare kan antingen ge någonting åt lyssnaren (t.ex. information) eller be honom eller henne att ge någonting. Därför kan 'aktionen att tala' kallas för 'interaktion'. Det är ett utbyte där det att man ger förutsätter att någon annan tar emot och det att man begär förutsätter att någon annan ger.

Initiativ i samtal introducerar nya topiker och projicerar nästa samtalsbidrag (Linell 2009: 179). *Projektion* innebär att någonting som man säger förebådar att någonting kommer att sägas därefter (Auer 2005: 8). Mottagaren har nytta av projektionen i och med att den hjälper honom eller henne att orientera sig mot vilken talhandling det är fråga om och när talarens yttrande håller på att närma sig sitt slut (J. Lindström 2008: 47). Alla initiativ får ändå inte respons, och enligt Lindholm (1999: 163–168) ställer läkaren till exempel en ny fråga om patienten inte besvarar den första. Den nya frågan kan vara mera sluten eller mera responsframkallande än den föregående frågan. I Siitonens m.fl. (2012: 121) analys av halvinstitutionella familjeråd som ursprungligen har spelats in för psykologiska test brukar familjemedlemmarna inte problematisera uteblivna responser till sina förslag utan förslagsställaren övergår till ett nytt tolkningsalternativ eller beskriver närmare sitt förslag.

Uteblivna responser har analyserats även i klassrumssamtal. Karvonen (2007: 124, 125) påpekar att läraren brukar omformulera sin fråga om den förblir obesvarad, vilket bidrar till att behandla frågan som problematisk i stället för att antyda att eleverna är oengagerade. Även Liljestrand (2002: 125) har funnit att läraren brukar precisera sin fråga om den förblir

obesvarad, men enligt honom är lärarens andra fråga en reaktion på elevernas icke-respons och därför formuleras den andra frågan som mera provocerande. Samma företeelse har funnits även i direktivsekvenser. Enligt Tainio (2011: 332) är det typiskt att läraren övergår från indirekta direktiv till mera direkta om det första direktivet inte leder till ett önskvärt resultat. Det är kännetecknande för de uppgraderade direktiven att responsstyrningen blir större i de senare direktiven i och med att läraren använder flera modaliteter i dem; utöver den verbala modaliteten används också prosodiska resurser, blickar, gester och kroppсорientering.

2.2.3 Reparationsorganisation

I det här delkapitlet beskriver jag kort hur reparationssekvenser ser ut i vardagliga samtal samt vilka drag som är karakteristiska för reparationer i klassrumssamtal. Enligt Schegloff (1997: 503) används reparationer när det uppstår problem med att tala, höra eller förstå under diskussionens gång (se delkapitel 6.3 om elevernas reparationsinitiativ). Reparationssekvensen börjar när en tur innehåller en *problemkälla*, det vill säga till exempel något ord som förblir oklart för mottagaren (Schegloff m.fl. 1977: 363). Reparationsorganisationen i institutionella samtal kan vara annorlunda än i vardaglig interaktion.

Reparationer kan vara *själv-initierade* eller *annan-initierade* respektive *självreparationer* eller *annanreparationer*. Det råder en preferensorganisation i reparationerna. I vardagssamtal är själv-initierade självreparationer mest prefererade. Sedan kommer själv-initierade annanreparationer och sedan annan-initierade självreparationer. Annan-initierade annanreparationer är minst prefererade. (Schegloff m.fl. 1977; Seedhouse 2004: 34, 35.) Egbert (1997b: 613, 623) konstaterar att det kan uppstå annanreparationer i vardagliga flerpartssamtal, men då orienterar sig deltagarna mot att reparationen är disprefererad till exempel genom att de ignorerar den.

I klassrumssamtal har en deltagare, läraren, rättighet att reparera på grund av sin institutionella roll. Läraren kan till och med avbryta en elev och korrigera dennas svar, vilket visar att läraren har rätt att evaluera innehållet i elevbidrag och bestämma hur mycket talutrymme eleverna får. Macbeth (2004: 721) konstaterar att korrektioner är en nödvändig del av undervisningssamtal, eftersom skolinstitutionens mål är att de kunskaper som eleverna lär sig är korrekta. I klassrummet har korrigeringar ett samband med de korrekta svarens normativa ordning medan

reparationer i klassrummet och i samtal överlag har att göra med ömsesidig förståelse (ibid.: 729).

Den asymmetriska relationen mellan läraren och eleverna syns också i att reparationer av lärarturer alltid är själv-initierade självreparationer. Det hör alltså inte till elevernas rättigheter att värdera lärarens turer (Einarsson 2009: 297). Enligt Einarsson (ibid.) är det inte möjligt för eleverna att säga till exempel *Bra strukturerad fråga, fröken!*

Enligt Schegloff m.fl. (1977: 381) är annanreparationer vanliga i samtal mellan vuxna och barn och de är synnerligen frekventa i samtal mellan föräldrar och barn. Annanreparationernas mål är att socialisera de nya medlemmarna in i gemenskapen. Också Norrick (1991: 63, 64, 72) påpekar att preferensorganisation i vardagliga samtal inte gäller reparationer i asymmetriska samtal, det vill säga samtal mellan föräldrar och barn, lärare och elever samt förstaspråkstalare och andraspråkstalare.

När en förstaspråkstalare diskuterar med en andraspråkstalare är deras språkkunskaper asymmetriska, men förstaspråkstalaren har ändå en annorlunda roll än läraren i klassrumssamtal. Kasper och Kim (2007) har undersökt samtal mellan förstaspråkstalare och andraspråksinlärare i tyska i Förenta Staterna. De (ibid.: 38) kom fram till att förstaspråkstalarna inte reparerade inlärarnas olämpliga svar öppet utan i förbigående. Även Kurhila (2000: 172–179) som har analyserat när förstaspråkstalare reparerar andraspråkstalarens grammatik i finska samtal har kommit fram till att reparationerna i institutionella samtal ingår i turer som har någon annan funktion än reparation, till exempel ett svar på en fråga som andraspråkstalaren har ställt. Likadana interaktionsmönster har noterats också i röstterapi (Sellman 2008) som är en typ av asymmetrisk institutionell interaktion. Sellman (ibid.: 149) påpekar att terapeutens förtäckta reparationer innebär att hon inte visar vad som är problematiskt i klientens tur utan hon upprepar övningen.

Följande exempel ur mitt material illustrerar reparationer som fenomen. Läraren och eleverna går igenom de rätta svaren till en hörförståelseövning, och läraren ställer en fråga (r. 2 och 3) och väljer Linda till nästa talare (r. 7) genom att säga hennes förnamn.

(2) VILKET ALTERNATIV (G2/2, L2, kurs 5 i A-svenska)

01 L2: just de alltså de är ett industrialiserat

02	område (1.0) å sju vad kännetecknar	
03	lokalerna där ledningen arbetar	
04	(4.0)	
05 L2:	känneteckna eller vara typiskt för	
06	(4.0)	
07 L2:	Linda vilket alternativ har du valt	
→ E:	mm onks se cee	PROBLEMKÄLLA
	<i>mm är det cee</i> ⁶	
→ L2:	bee (.) dom är stiligt utsmyckade	REPARATION ⁷

Linda svarar på frågan genom att fråga om svarsalternativet C är det som läraren är ute efter (r. 8). Läraren tolkar Lindas svar som ett problematiskt yttrande och korrigerar svaret i sitt eget yttrande (r. 9) genom att konstatera att det är alternativ B som är rätt. Reparationen i exempel (2) ovan kan primärt analyseras som annan-initierad annanreparation för läraren reparerar elevens svar genom att konstatera vilket svar som är korrekt. Hon ger alltså själv det korrekta svaret i stället för att påpeka att svaret är fel då eleven kan svara igen. Att Linda formulerar sitt svar som osäkert genom att använda en frågesats i sitt svar kan analyseras som ett tecken på att hon vet att hennes svar inte nödvändigtvis är rätt. Macbeth (2004: 720) kallar elevsvar som formuleras som frågor för *try marked answers*. Lärarens reparation *bee* (r. 9) markeras inte som disprefererad: den yttras omedelbart efter problemkällan och utan tvekanden.

I klassrumssituationen orienterar sig deltagarna mot sina roller som lärare respektive elev vilket syns till exempel i reparationerna. Enligt Emanuelsson och Sahlström (2008) finns det kulturella skillnader mellan Sverige och Förenta Staterna när det gäller reparationer i undervisningen i matematik. I Förenta Staterna är undervisningen mera lärarstyrd och det är vanligt att läraren omformulerar sina frågor om eleverna inte svarar på dem (se delkapitel 2.2.2 om uteblivna responser). I den svenska skolkontexten är eleverna däremot mera aktiva och deras reparationsinitiativ är frekventa.

⁶ Alla finskspråkiga yttranden i exemplen har översatts till svenska. Översättningarna står på sin egen rad under yttrandet på finska.

⁷ Enligt Schegloff m.fl. (1977: 363) används termen *korrigering* (*correction*) när ett fel ersätts till exempel med ett korrekt ord, medan *reparation* (*repair*) är ett vidare begrepp som inte nödvändigtvis har att göra med fel. Lärarens tur på (r. 9) i exempel 2 uppfyller kriterierna för korrigering för hon ersätter Lindas förslag (*cee*) med det korrekta svaret (*bee*).

2.3 Institutionella samtal

Samtal kan grovt sett indelas i två kategorier: vardagliga och institutionella. De här två samtalstyperna avviker från varandra i många avseenden. Inom CA anser man att den primära formen av interaktion alltid är ett vardagligt samtal ansikte mot ansikte som äger rum till exempel mellan familjemedlemmar, släktingar och vänner, men ändå utgör samtalet nuförtiden det främsta arbetsredskapet i många yrken. Dagens människa har kontakt med olika institutioner (t.ex. daghem, skola, armé, social- och hälsovård samt affärscentrer) nästan dagligen. (Adelswärd 1995: 109; Londen 1995: 47.) Enligt Drew och Heritage (1992: 3, 22) är det gemensamt för alla institutionella samtal att de är uppgiftsorienterade, att de har ett visst syfte, att det finns vissa begränsningar i deras turkonstruktion samt sekvens- och reparationsorganisation och att åtminstone en av deltagarna representerar någon institution. I skolvärlden är läraren den deltagare som har fått yrkesbehörighet genom utbildning och som representerar institutionen på basis av sitt arbetsförhållande. Institutionella samtal har en agenda och de är koncentrerade på syftet medan vardagliga samtal är ämnesmässigt mindre slutna och det finns ingen specifik ordning för att ta upp olika topiker (Linell 1990: 19–21).

Traditionen i forskning i institutionella samtal är rätt lång. Speciellt från och med millenniumskiftet har det i Finland kommit ut flera doktorsavhandlingar som handlar om samtal i olika institutionella kontexter och ur olika synvinklar. Man har forskat bland annat i läkare–patientinteraktion (Haakana 1999; Raevaara 2000; Ruusuvuori 2000; Lindholm 2003; Korpela 2007; Ijäs-Kallio 2011), samtal i alkoholterapi (Arminen 1998; Halonen 2002), handledningssamtal på arbetskraftspolitiska kurser (Vehviläinen 1999), interaktion på graduseminarier och graduhandledningssträffar (Svinhufvud 2013), psykoterapeut–patientsamtal (Voutilainen 2010), interaktion vid besök hos homeopater (Lindfors 2005), diskussioner i bibelkretsen (Lehtinen 2002), politiska mediesamtal (Kajanne 2001; Nylund 2001; Berg 2003), utvecklingssamtal (Mikkola 2016) och samtal mellan finskspråkiga studierådgivare och studerande som har finska som andraspråk (Kurhila 2003). (Se delkapitel 3.1 om samtalsanalytiska studier i skolkontexten i Finland.)

I det övriga Norden gäller forskning i institutionell interaktion bland annat samtal vid hemtjänstbesök hos pensionärer (A. Lindström & Bagerius 2002; A. Lindström 2005; A. Lindström & Ridell 2005; Heinemann 2009; A. Lindström & Heinemann 2009), samtal mellan äldre och vårdpersonal (Ridell 2008), ankomstsamtal mellan sjuksköterskestuderande,

handledare och patienter (Jansson 2010), telefonsamtal mellan privatpersoner och representanter för Giftinformationscentralen (Landqvist 2001) och säkerhetssamtal per telefon mellan lokomotivförare och tågklarare (Andrén m.fl. 2010). Det har kommit ut flera undersökningar av läkare–patientsamtal (se till exempel Adelswärd & Sachs 2003 om samtal som gäller ärftlig cancerrisk och Svensson m.fl. 2008 om samtal mellan läkare och patienter med förhöjt blodtryck). Inspelat material om klassrumsinteraktion har analyserats till exempel av Mortensen (2008), Lundström (2010), Stoltz (2011) samt Wirdehn (2013).

Olika institutioner har olika mål vilket syns i interaktionen inom institutionen (Seedhouse 2004: 14) och institutionella samtal kännetecknas av att de institutionella uppgifterna strukturerar interaktionen (Raevaara m.fl. 2001: 13). Institutioner talas fram i lokala samtalssekvenser (Heritage 1984: 290). I mitt material talas andraspråksklassrumskontexten fram när inlärare orienterar sig mot det pedagogiska målet och producerar turer på andraspråket (se Seedhouse 2004: 209). Omgivningen i sig är inte institutionell eller vardaglig (Drew & Heritage 1992: 3), vilket betyder att omgivningen inte helt och hållet avgör om interaktionen är institutionell eller vardaglig. Linell (1998: 159) påpekar dock att institutionella samtal vanligen äger rum i institutionens lokaler.

I institutionella och vardagliga samtal kan man tala om samma ämnen, men sättet att diskutera dem varierar (Linell 1990: 21). Att situationen är institutionell syns också i prosodin. Formella flerpartssamtal där alla närvarande deltagare inte talar kännetecknas av att man talar med högre ljudstyrka och långsammare tempo samt att turinterna pauser är relativt långa (Atkinson 1982: 109).

Deltagarna i institutionella samtal orienterar sig mot att de institutionella rollerna är relevanta (Drew & Heritage 1992: 3, 4). De här rollerna är asymmetriska, vilket syns i att deltagarnas kunskaper inte ligger på samma nivå, att de har olika rättigheter och skyldigheter i samtalet och att representanten för institutionen har rutiner som gäller verksamheten i den institutionella kontexten. För lekmanen är det ofta fråga om ett unikt möte med en viss institution. (Ibid.: 49–51.) Eleverna har dock varit i regelbunden kontakt med skolinstitutionen i flera år innan de börjar studera på högskolan, till skillnad från samtal till exempel i domstolen eller på sjukhuset. Den här erfarenheten hos eleverna betyder att de institutionella mönstren blir mer bekanta för dem.

Enligt Peräkylä (1998: 206) syns asymmetrin i läkare–patientsamtal i och med att patienterna orienterar sig mot läkarens auktoritet även i situationer där deras symptom motsäger läkarens diagnos. Deltagarnas institutionella roller i klassrumssamtal är permanenta och icke-situationsbundna. Läraren är varje lektion den deltagare som har rätt att evaluera andras verksamhet och ge direktiv och det är också sannolikt att läraren och eleverna åtminstone i någon mån orienterar sig mot sina institutionella roller om de träffas utanför skolan. Asymmetrin syns i samtal i andraspråksklassrum också i att eleverna inte har lika goda kunskaper i målspråket som läraren (Norrick 1991: 73, 74; Simon 2001: 316). Vehviläinen (2001: 382) påpekar dock att samtalsdeltagarna i pedagogiska kontexter vanligen orienterar sig mot att asymmetrin i kunskapsnivåerna inte är ett känsligt drag.

Institutionella samtal kan jämföras med vardagliga samtal vilket hjälper en att hitta särdrag i institutionell interaktion (J. Lindström 2008: 30), men även samtal i olika institutionella kontexter kan jämföras med varandra och man kan analysera vilka likheter och olikheter de har (Haakana m.fl. 2009: 22). Gränsen mellan institutionella och vardagliga samtal är inte alltid helt klar. Man kan säga att institutionella och vardagliga samtal delvis överlappar varandra, och institutionella samtal kan innehålla faser av så kallat vardagligt tal. (Linell 1998; Raevaara 2001: 47–49.) Linell (1990: 23) kallar sekvenser som faller utanför den institutionella agendan för *snack*. Snack mellan läraren och eleverna förekommer endast i låg grad i mitt material för även elevernas spontana initiativ brukar ha samband med studierna (se delkapitel 3.2 om bänksamtal mellan eleverna).

A. Lindström (2003: 95–100) använder samtal på hemtjänstbesök som exempel på gränsfall mellan institutionella och vardagliga samtal. De här samtalen äger rum hemma hos lekmannen i stället för i institutionens lokaler och allmänna kunskapen är relativt symmetrisk mellan vårdbiträdet och klienten. Voutilainen m. fl. (2010) analys av interaktion i psykoterapi visar att experten också kan låna resurser från vardagliga samtal för att nå det institutionella syftet. Ett motsatt exempel är att även vardagliga samtal mellan föräldrar och barn kan innehålla IRU-sekvenser som vanligen används i lärare–elevinteraktion (Seedhouse 2004: 72; Sahlström m.fl. 2008: 300, 301).

2.4 Material

Mitt material har spelats in på video under läsåren 2009–2010 och 2010–2011 i fyra finska skolor: i två gymnasier och på två högstadier. Högstadiematerialet har spelats in på lektioner i årskurs 7 och 8 i B-svenska och i årskurs 9 i A-svenska. Gymnasiematerialet består av lektioner i kurs 3, 5 och 6 i B-svenska och i kurs 5 i A-svenska. Skolorna ligger i tre olika kommuner vars storlek och språksituation varierar, men majoriteten av befolkningen i alla kommuner är finskspråkig. Enligt Tainio (2007a: 292) är det besvärligt att analysera interaktionen i klassrummet endast på basis av audioinspelningar, eftersom man då inte kan ta hänsyn till den icke-språkliga verksamheten – till exempel miner och gester. Lärarens icke-språkliga kommunikation, till exempel intonation och blick hjälper eleverna att tolka om lärarturen kräver deras respons (Nikula & Kääntä 2011: 55), och när forskaren analyserar materialet är det viktigt att också han eller hon vet vilka interaktionella resurser deltagarna har till sitt förfogande. Heikkilä och Sahlström (2003: 31) påpekar dock att antalet aspekter som kan analyseras i inspelat material är stort och därför måste forskaren avgöra vad han eller hon vill fokusera på.

Enligt ten Have (1999: 66) använder en del av samtalsforskarna även etnografisk kunskap när de analyserar interaktion. De kan till exempel observera situationen och göra anteckningar samt intervjua samtalsdeltagare. Innan jag började spela in material fattade jag ett medvetet beslut att jag vill vara med i klassrummet när materialet spelas in för att det skulle vara lättare att förstå vad som händer på videon. Fördelen med detta val var att den analytiska processen inleddes när jag var med i klassrummet, alltså i ett tidigt skede, och att etnografiska kunskaper bidrar till att jag fick en övergripande bild av klassrumskontexten (se Lindholm 2016: 331, 339.) När mitt material spelades in gjorde jag och oftast också forskningsbiträdet anteckningar men vi lade oss inte i lektionens gång. ten Have (ibid.) rekommenderar att någon utomstående eller någon deltagare kopplar på och stänger av kameran, men om forskaren gör det själv borde han eller hon delta endast minimalt i situationen. Adelswärd (1995: 112) påpekar dock att en tyst utomstående person kan anses vara hotande i inspelningssituationen, och då kan inverkan på interaktionen vara icke-önskvärd.

Under årens lopp har det blivit vanligare att kombinera samtalsanalytiska verktyg och en etnografisk approach (se t.ex. Candela 1999; Jones 2009; Lundström 2010; Savijärvi 2011; Bister 2014). Samtalsanalys och etnografi kan berika varandra på många sätt och etnografiska

fältanteckningar kan hjälpa forskaren att se materialet ur olika synvinklar (Lindholm 2016: 337, 338). Arminen (2000: 438) påpekar att när man analyserar institutionell interaktion är det viktigt att man kommer ihåg att deltagarna kan orientera sig mot sådana processer och sådan kunskap som inte är synliga i själva interaktionen och då kan det vara nyttigt för analysen om forskaren har bakgrundsinformation och expertis om den ifrågavarande kontexten och institutionens villkor.

Mitt material har spelats in med två videokameror och två diktafoner, som placerades så att de störde undervisningen så lite som möjligt, men så att läraren och så många elever som möjligt syns och hörs bra. Den ena kameran stod i bakre delen av klassrummet och var riktad mot läraren, och den andra kameran stod i främre delen av klassrummet och var riktad mot eleverna. Kamerorna stod på stativ och de rördes inte under lektionerna. Enligt Heikkilä och Sahlström (2003: 37) är fördelen med ett stativ att bildkvaliteten blir bättre än med en handhållen kamera. Diktafonerna användes för att garantera bättre ljudkvalitet och den ena diktafonen stod på lärarbordet och den andra på min bänk.

I tabell 1 presenterar jag mitt material, som omfattar 32 lektioner, varav 3 är dubbellektioner (90 minuter), 23 varar 45 minuter och 6 varar 75 minuter. Sammanlagt omfattar materialet ungefär 25 timmar. Fyra kvinnliga lärare och sammanlagt 7 elevgrupper deltar i undersökningen. Lärarna betecknas i samtalsexemplen med koderna L1, L2, L3 och L4 varav de två förstnämnda är gymnasielärare och två sistnämnda högstadielärare. Koderna E i exemplen betecknar eleverna och om ett exempel innehåller flera elevers turer har de åtskilts med koderna E1, E2 osv. Koderna G används för gymnasier och koderna H för högstadierna. Siffran efter skolans kod betecknar lektionen och den baserar sig på inspelningsordningen. I skolan H2 var en grupp med i undersökningen och i de tre andra skolorna två grupper. I de två gymnasierna spelade jag in båda gruppernas lektioner samma dag medan jag besökte skolan H1 sju gånger för att spela in material. Innan materialinsamlingen inleddes observerade jag några lektioner i varje skola. Insamlingsprocessen i en skola pågick ungefär en månad. Antalet närvarande elever per lektion varierar från 8 till 28. Alla elever i materialet från skolan H2 är flickor och 78 % av de elever som går i kurs 6 i skolan G1 är flickor. Könsfördelningen i de andra grupperna är relativt jämn.

Tabell 1. Materialförteckning

Skola	Tidpunkt (kl.)	Längd	Grupp (A/B, kurs el. år)	Antal E
G1/1	11.00–11.45	0:39:20	B, kurs 6	17
G1/2	12.15–13.00	0:41:01	B, kurs 3	27
G1/3	10.00–11.30	1:21:02	B, kurs 3	25
G1/4	14.05–14.50	0:39:29	B, kurs 6	17
G1/5	11.00–11.45	0:41:07	B, kurs 6	16
G1/6	12.15–13.00	0:36:25	B, kurs 3	25
G1/7	10.00–11.30	1:24:12	B, kurs 3	25
G1/8	14.05–14.50	0:28:44	B, kurs 6	18
G1/9	11.00–11.45	0:41:18	B, kurs 6	13
G1/10	12.15–12.50	0:29:46	B, kurs 3	27
G1/11	11.00–11.45	0:41:34	B, kurs 6	18
G1/12	12.15–13.00	0:41:14	B, kurs 3	24
G1/13	10.00–11.30	1:22:29	B, kurs 3	25
G1/14	14.05–14.50	0:38:33	B, kurs 6	17
G2/1	08.15–09.30	1:04:27	B, kurs 5	26
G2/2	09.45–11.00	1:09:29	A, kurs 5	18
G2/3	08.15–09.30	1:14:57	B, kurs 5	28
G2/4	09.45–11.00	1:11:20	A, kurs 5	18
G2/5	08.15–09.30	1:14:53	B, kurs 5	26
G2/6	09.45–11.00	1:12:30	A, kurs 5	19
H1/1	08.55–09.40	0:43:20	A1, år 9	12
H1/2	09.55–10.45	0:48:10	B1, år 8	13
H1/3	12.15–13.00	0:41:05	A1, år 9	16
H1/4	13.55–14.40	0:43:16	B1, år 8	15
H1/5	08.55–09.40	0:46:04	A1, år 9	17
H1/6	08.55–09.40	0:42:49	A1, år 9	18
H1/7	09.55–10.45	0:47:38	B1, år 8	15
H1/8	13.55–14.40	0:40:10	B1, år 8	15

H2/1	12.30–13.15	0:40:28	B1, åk 7	10
H2/2	12.30–13.15	0:34:32	B1, åk 7	13
H2/3	15.20–16.05	0:35:44	B1, åk 7	8
H2/4	11.30–12.15	0:41:17	B1, åk 7	12

När det gäller inspelningens längd har jag angett inspelningen med bakre videokameran, eftersom den har använts primärt i analysen. Inspelningarnas längd varierar lite på grund av att båda kamerorna och båda diktafonerna varken sattes igång eller stängdes av samtidigt. Inspe­lningen G1/8 blev kortare på grund av tekniska problem och inspe­lningen G1/10 därför att lektionen avslutades tidigare på grund av ett ministerbesök i skolan.

Eleverna och lärarna har finska som modersmål och svenska är det andra inhemska språket för dem. Alla fyra lärare har avlagt fördjupade studier i nordiska språk eller nordisk filologi och de är behöriga svensklärare. Jag har inte utrett elevernas språkliga bakgrund och därmed är det möjligt att en del av eleverna har invandrarbakgrund eller ett tvåspråkigt hem. Finskan är dock elevernas bildningsspråk i och med att de går i en finsk skola. De studerar alltså svenska som det andra inhemska språket men i praktiken kan svenska vara ett främmande språk för dem, ett språk som de använder hemma eller någonting mitt emellan. Enligt Mitchell och Myles (2004: 5, 6) definition är alla språk som man lär sig och som inte är ens modersmål andraspråk och därför använder jag begreppen *andraspråk* och *andra inhemska språket* i min avhandling. Utöver de huvudsakliga språken, svenska och finska, förekommer två främmande språk, engelska och tyska, några gånger i materialet, men dessa kodväxlingar analyseras inte i den här studien.

Det andra inhemska språket, antingen svenska eller finska, är ett obligatoriskt ämne för alla elever i Finland senast från och med årskurs 6. När mitt material spelades in påbörjades den obligatoriska undervisningen i det andra inhemska språket senast på årskurs 7, det vill säga ett år senare än enligt den nuvarande läroplanen som trädde i kraft år 2016. År 2005 blev det andra inhemska språket frivilligt i studentexamen men det är fortfarande ett obligatoriskt ämne i gymnasiet. I gymnasiestudierna i finska skolor ingår det sex obligatoriska och två fördjupade kurser i A-svenska respektive fem obligatoriska och två fördjupade kurser i B-svenska (Grunderna för gymnasiets läroplan 2003: 95–98). Högstadiematerialet i min avhandling innehåller lektioner i både A1- och B1-svenska och gymnasiematerialet i både A- och B-

svenska. Av de gymnasiekurser som ingår i materialet är kurserna 3 och 5 i B-svenska och kurs 5 i A-svenska obligatoriska medan kurs 6 i B-svenska är fördjupad, det vill säga valfri.

Undervisningen i A1-språk börjar i Finland i årskurs 3 och i B1-språk i årskurs 6. De elever som studerade B1-svenska i årskurs 7 i grundskolan hade studerat svenska ungefär ett halvt år när deras lektioner spelades in, medan de gymnasieelever som höll på att avlägga kurs 5 i A-svenska hade studerat svenska i till och med 6,5 år då inspelningarna ägde rum.

I mitt material är 31 lektioner *blandade (mixed lessons)* och en är en *plenarlektion (plenary lesson)*. Mitt material innehåller inga *bänkarbetslektioner (desk work lessons)*. De här kategorierna har skapats av Sahlström (1999: 64, 65) som har undersökt interaktion på grundskolelektioner i flera olika ämnen i Sverige. Bänkarbetslektioner innehåller grupparbete, individuellt arbete eller båda och plenarsekvenser på högst 90 sekunder borträknat anvisningar. Plenarlektioner innehåller inga parvisa övningar eller övningar i grupper utan endast lärarstyrd undervisning. Blandade lektioner består av plenarundervisning och grupparbete, självständigt arbete eller båda. Den enda plenarlektionen i mitt material varar 45 minuter och den har spelats in i skolan G1.

Den fysiska kontexten i min undersökning utgörs av klassrummet som enligt Macbeth (1990: 203) är ett slutet ställe vars fysiska omständigheter skapas av hur det har möblerats. Trots att arbetsformerna har blivit mångsidigare under årens lopp ser klassrum enligt van Lier (2007: 49–53, 60) fortfarande likadana ut som för flera decennier sedan. Läraren står framför eleverna som sitter i rader. Även om mitt material har spelats in i sex olika klassrum och i fyra olika skolor har alla dessa ställen flera gemensamma egenskaper. Lärarna L1 och L3 hade ett ”eget” klassrum där de hade alla sina lektioner, medan lärarna L2 och L4 bytte klassrum under dagen.

Klassrummen i mitt material är prototypiska. De har möblerats på ett visst sätt: där finns det ett lärarbord, bänkar för eleverna, svarta tavlan och tekniska hjälpmedel, till exempel en overheadprojektor (se Pitkänen-Huhta 2003: 34, 35). Pitkänen-Huhta (ibid.) påpekar att lärarbordet vanligen står skilt från elevernas bänkar vilket visar att lärarens institutionella identitet är annorlunda än elevernas. Det är typiskt för formella samtal med flera deltagare att de som talar mest placerar sig så att de är så synliga som möjligt för de andra som är närvarande (Atkinson 1982: 105). Detta syns även i skolkontexten där lärarbordet har placerats i främre delen av klassrummet dit det är lätt för eleverna att rikta sin blick.

I och med att jag var med i projektet *Svenska i toppen* under åren 2009–2011 (se kapitel 1) har jag tillgång till intervjuer som spelades in under projektets gång. Lärarna L1, L2 och L3 intervjuades⁸ för detta syfte (se mera om projektet i Green-Vänttinen 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). En av frågorna handlade om språkvalet på lektioner. Läraren L1 påpekar att hon vill ta hänsyn till även de lite svagare eleverna och därför ger hon anvisningar på finska eller på båda språken i synnerhet i början av gymnasiestudierna. Läraren L2 däremot vill tala svenska som mycket som möjligt med undantag av grammatik som hon undervisar på finska. Att tala huvudsakligen målspråket i klassrummet hör till policyn i hennes skola i all språkundervisning. Läraren L3 konstaterar att eleverna frågar varandra eller iakttar vad de andra eleverna gör om de inte förstår anvisningen på svenska. När jag jämför inspelningarna och intervjuerna kan jag konstatera att lärarna har en realistisk bild av hur de använder de här två språken i undervisningen vilket visar att de har reflekterat över sitt språkbruk. Jag kommer dock inte att utnyttja de här resonemangen i min studie för mitt material är så pass litet att man inte kan dra slutsatser om hur lärarens syn på arbetsfördelningen mellan målspråket och förstaspråket realiserar i klassrumssamtal.

2.4.1 Etiska frågor

En ledande princip i mitt forskningsarbete är att jag tar hänsyn till etiska frågor. Jag har förvarat materialet på en säker plats och behandlat det konfidentiellt för att säkerställa deltagarnas anonymitet såsom Kuula (2006: 87) påpekar. Alla namn i mina exempel är ändrade så att man inte kan identifiera eleverna, lärarna, skolorna eller kommunerna. Rektorer, alla deltagare och vårdnadshavare till omyndiga elever har gett tillstånd⁹, alltså sitt *informerade samtycke* (se ibid.: 84) till inspelningen. Enligt finländsk lag är det förbjudet att spela in samtal i smyg. Ifall någon elev inte har gett forskningstillstånd har vi placerat kamerorna så att de här eleverna inte syns på bandet. Jag har också informerat lärarna och eleverna om projektets syfte och de praktiska arrangemangen både muntligt och skriftligt innan vi har börjat samla in material och de har haft en möjlighet att ställa frågor. De har också fått veta hur lång tid materialinsamlingen tar och vad processen förutsätter av deltagarna (se ibid.: 62). När man forskar i verksamhet till exempel i en skola är det viktigt att undersökningen inte stör institutionens vardag alltför mycket (ibid.: 153).

⁸ Lärarna L1 och L2 intervjuades av Maria Green-Vänttinen, Christina Korkman och Hanna Lehti-Eklund och läraren L3 av mig.

⁹ Tillståndsblanketten finns som bilaga 2 i avhandlingen.

Deltagarna var medvetna om att jag forskar i interaktion mellan läraren och eleverna, men de visste inte att min undersökning handlar om direktiv. På det här sättet har det varit möjligt att minska risken för att deltagarna ändrar sitt språkbruk under lektionerna. Allmän information kan också uppfattas som mera sanningsenlig eftersom till exempel forskningsfrågorna möjligen ändras under forskningsprojektets lopp (Sin 2005: 281). Enligt Kuula (2006: 105, 106) måste forskaren informera informanterna om innehållet i undersökningen så mycket som är möjligt och ändamålsenligt.

Det är förstås möjligt att inspelningen inverkar på deltagarnas beteende när de vet att deras samtal kommer att spelas in, men människor glömmer vanligen bort bandspelaren ganska snabbt (Norrby 1996: 33). Enligt Routarinne (2003: 33) finns det då och då i hennes material sådana yttranden som avslöjar att informanterna, 14–15-åriga flickor, är medvetna om att deras samtal spelas in, vilket syns till exempel i att de kan undvika känsliga ämnen eller uttrycka explicit att inspelningen pågår. Om inspelningssituationen inverkar på informanternas beteende eller samtalets gång blir materialet inte naturligt och representativt (Norrby 1996: 33). Därför måste forskaren försöka arrangera inspelningen så att den är så omärkbar som möjligt (ten Have 1999: 49) men etiska principer om att informera deltagarna måste naturligtvis beaktas. Att forskaren aldrig kan undersöka hur människor pratar när deras samtal inte spelas in, har kallats för *Observer's paradox* av Labov (1972: xvii).

I mitt material syns det några gånger att deltagarna orienterar sig mot inspelningen, då det uppstår sådana turer som inte skulle ha uppstått utan inspelningen. Det här fenomenet illustreras av ett exempel ur gymnasiematerialet. Klassen går igenom hemläxor, när en elev, Matias, ställer en fråga (r. 3). Han frågar om verbet *visitera* betyder något helt annat än *besöka*.

(3) VISITERA (G1/9, L1, kurs 6 i B-svenska)

- 01 E: mul ois taas kysymys=
 jag skulle igen ha en fråga
- 02 L1: =no
 nå
- 03 E: oliks visitera jotain ihan muuta
 var visitera något helt annat
- 04 L1: no se on sitä semmost ruumiintarkastuksen tekemist lentokentällä
 nå det innebär att man gör en säkerhetskontroll *på flygfältet*
- 05 ku portti piippaa niin ne tulee visitee[raamaan]
 när porten piper *så kommer de och visiterar*

06 E: [no mä] mietin vähän
nå jag tänkte lite

07 täs on jotain [pie]lessä
något är på tok i detta

08 L1: [nii] (.) no tietyst minkälainen
ja (.) nå det beror förstås på vilket slags

09 suhde sulla tähän nyt on *että*
förhållande du har till henne *att*

10 ((Eleverna börjar skratta.))

11 E: niin no ei sit tiiä
ja nå det vet man inte

12 L1: *ei sitä tiiä*
det vet man inte

13 ((Läraren och eleverna skrattar.))

14 L1: *no nii*
nå ja

15 E: jatketaan
låt oss fortsätta

→ L1: *jatketaan (3.0) tulee hyvä materiaali*
låt oss fortsätta (3.0) det blir ett bra material

17 ((Läraren och eleverna skrattar.))

Sekvensen i exempel (3) blir humoristisk när det kommer fram att Matias har missförstått verbet *visitera* och använt det när han har översatt meningen *Minun pitäisi käydä hänen luonaan joskus* 'Jag borde besöka henne någon gång'. Läraren konstaterar att *visitera* innebär att man gör en säkerhetskontroll på flygfältet (r. 4 och 5). Matias medger att han har anat att hans översättning inte är helt korrekt (r. 6 och 7), men läraren tar samtalen i en humoristisk riktning, när hon säger att den rätta översättningen beror på vilken slags relation Matias och "hon" i övningen har (r. 8 och 9). Läraren säger ordet *että* 'att' skrattande, och eleverna börjar skratta (r. 10). Att Matias fortsätter den humoristiska undertopiken genom att säga att man inte kan veta vilket slags förhållande de har (r. 11) leder till ett gemensamt skratt (r. 13). Matias initierar återgången till agendan genom att säga *jatketaan* 'låt oss fortsätta' (r. 15). Sedan visar läraren att hon orienterar sig mot inspelningen när hon säger att materialet blir bra (r. 16). Enligt Speer och Hutchby (2003: 321–325) är humor och skratt vanliga i sekvenser där deltagarna visar att de är medvetna om inspelningen.

2.4.2 Transkription

För att kunna illustrera det inspelade materialet i avhandlingen måste materialet transkriberas (för transkriptionsnyckel, se bilaga 1). Transkriptionen innebär en skriftlig notation av tal eller samtal och den är alltid transkriberarens tolkning. Forskningstraditionen och forskningsfrågor påverkar de val som forskaren gör när han eller hon transkriberar (Willig 2012: 125). Jag har transkriberat¹⁰ mitt material enligt principer som baserar sig på Forsblom-Nyberg (1995) och Seppänen (1997). Forsblom-Nyberg (1995: 55) påpekar att transkriberingsprocessen är en integrerad del av analysen. Under transkriberingsprocessen fick jag viktig förstahandskunskap om materialet och jag kunde göra en preliminär analys.

Eftersom det alltid händer många saker samtidigt i samtalet, är det omöjligt att fånga alla dimensioner i samtalet i transkriptionen. Ibland kan det uppstå tekniska problem eller buller som leder till att ljudkvaliteten inte är tillräckligt bra eller så kan flera deltagares turer överlappa varandra. Det är en utmaning att bilda en helhet där fenomenen återges fonetiskt och fonologiskt korrekt utan att transkriptionen blir för svårläst. Transkriberaren behöver hitta en balans mellan trofasthet mot samtalet, läsarvänlighet och utrymmesfrågor. (Forsblom-Nyberg 1995: 53, 57, 61; Nikander 2008: 226, 229.) En transkription är aldrig en färdig produkt, utan snarare en process (Forsblom-Nyberg 1995: 57).

Enligt J. Lindström (2008: 15) kan man med hjälp av transkriptioner få en bild av turväxlingen och vad som sägs under samtalet. Londen (1995: 20) påpekar att CA-forskningen sker inför en öppen ridå vilket betyder att när de transkriberade exemplen återges i samband med analysen kan läsaren konstatera om han eller hon instämmer med forskaren. Även om transkriptioner är ett viktigt verktyg för forskaren kan de endast användas vid sidan av inspelningarna som alltid utgör det primära materialet (Heritage & Atkinson 1984: 12).

O'Connell och Kowal (1994) lyfter fram problemet med att transkriptionstecken är slumpmässiga och att samma fenomen transkriberas med olika tecken hos olika forskare. Jag har strävat efter att transkribera materialet så att transkriptionerna inte innehåller för mycket information och detaljer, vilket skulle göra dem svårlästa, och jag har använt transkriptionstecken som är etablerade inom samtalsforskning och som i mån av möjlighet är

¹⁰ Pilvi Jaatinen har utfört bastranskriptioner av materialet från skolorna G1, G2 och H1 och Jaana Martikainen av materialet från skolan H2. Jag tackar dem båda för att de har bistått mig med att transkribera.

ikoniska (se Du Bois 1991: 81–88; Ochs 1979: 44). Jag har till exempel använt pilar (↑, ↓) för att markera stigande respektive fallande ton. Jag har transkriberat skratt med en kommentar inom dubbla parenteser när deltagarna skrattar men inte talar och med stjärnor (*) när någonting sägs skrattande (se exempel (3) ovan) för jag anser att transkriptionen då blir mera läsbar. Samtalsanalytikerna brukar använda skrattpartiklar i transkriptioner (Jefferson 1985). (Se kritik mot *he* som symbol för skratt i O'Connell & Kowal 1994: 98, 99.) En användbar transkription är selektiv, men inte på ett arbiträrt sätt, utan den återspeglar undersökningens teoretiska mål (Ochs 1979: 44).

Hur pauser placerar sig i samtalet är minst lika viktigt som deras längd och ibland behöver transkriberaren ta ställning till om en paus uppstår inom en tur eller mellan turer (Forsblom-Nyberg 1995: 65–68). Jämfört med vardagliga samtal innehåller mitt material längre pauser, och även sådana pauser som i vardaglig interaktion tolkas som problematiska är frekventa i klassrumssamtal. Därför har jag tolkat alla pauser på tre sekunder eller kortare som turinterna och placerat dem inne i turen om samma talare fortsätter efter pausen. Längre pauser står på sin egen rad i transkriptionerna. Lindholm (1999: 19, 20) använder ett annat sätt att analysera pausernas placering. Det utgår från syntaxen och prosodin i stället för pausens längd.

När man transkriberar samtal där två språk används råkar transkriberaren då och då ut för situationer där det inte är självklart vilket språk samtalsdeltagarna använder, till exempel om det är fråga om partiklarna *jå* eller *joo* respektive *nå* eller *no* (se också Savijärvi 2011: 28, 29). I sådana situationer har jag iakttagit vilket språk samma talare använder inom samma tur eller i närliggande turer. För att undvika att transkriptionerna skulle bli alltför svårlästa har jag till exempel markerat betoningar endast när de enligt min tolkning är mera prominenta än vanliga betoningar av partikelverb i svenskan eller första stavelser i finskan. När icke-språkliga handlingar är relevanta för min analys har jag beskrivit dem inom dubbla parenteser. När handlingen överlappar talet har det markerats med hakparenteser på samma sätt som när flera talares turer överlappar varandra.

2.4.3 Avgränsning av materialet

Alla direktiv som ingår i mitt material är antingen arbetsroddirektiv eller anvisningsdirektiv, det vill säga jag har inte uteslutit någon direktivtyp i analysen. Jag har dock uteslutit sådana yttranden som består av ett förnamn och vars funktion är att nominera vilken elev som kommer

att svara på lärarens fråga. Skillnaden mellan talarnomineringar och direktiv är att den prefererade responsen på talarnomineringen är ett språkligt svar medan direktivet uppmanar till en handling. Egennamn används också i arbetsrodirektiv antingen ensamt eller tillsammans med andra element och i förstaled där läraren uppmanar eleven att hämta någonting, och de här yttrandena som består av egennamn har inkluderats i analysen. Egennamn förekommer sällan i vardagliga finska flerparsamtal (Seppänen 1989: 213), men i mitt material är de vanliga i synnerhet när läraren utser någon elev till nästa talare. I flerparsamtal är det inte självklart vem som blir nästa talare, och det kan uppstå konkurrens om turer (Londen 1997: 57), men i klassrumssamtal har en deltagare, läraren, en annorlunda position än de andra deltagarna.

Ett prototypiskt sätt för talarnominering är att läraren efter att ha ställt en fråga säger förnamnet på den elev som får svara på frågan. Detta illustreras av exemplet nedan. Eleverna kan visa sitt deltagande i lektionens agenda och intresse för att besvara lärarens fråga genom handuppräckning eller blick mot läraren, det vill säga det finns någon typ av elevrespons mellan lärarens fråga och talarnominering (Kääntä 2010: 49, 50). Det interaktionella mönstret är dock annorlunda när eleverna svarar turvis för då vet eleverna när det är deras tur på basis av i vilken ordning bänkarna står.

(4) KAMPANJERNA (G2/2, L2, kurs 5 i A-svenska)

- 01 L2: jå: de är en ganska öö lång å krånglig sats de kunde vi kanske
 02 översätta alltså titta på den här satsen (.) kampanjerna med den
 03 unge mannen döende i aids omgiven av sin familj å de blodiga
 04 kläderna från en skjuten bosnisk soldat fick både beröm å kritik
 05 (.) hur skulle ni översätta
 06 (11.0)
- L2: >Eerika<
- 08 E: öö kampanja jos- öö sen kampanja jossa on nuori mies kuolemassa
 öö kampanjen me- öö hans kampanj med den unge mannen döende i
 09 aidsiin ja ympäröity perheellään ja >tai perheenjäsenillään< ja
 aids och omgiven av sin familj och eller sina familjemedlemmar
 10 öö tämmöset veriset vaatteet ammutusta bosnialaisesta sotilaasta
 och öö sådana här blodiga kläder från en skjuten bosnisk soldat
 11 saivat mm ylistystä ja kritiikkiä
 fick mm beröm och kritik
- 12 L2: mm (2.0) fint å nånting annat

Läraren utser Eerika till nästa talare (r. 7). Talarnomineringar av den här typen faller utanför min analys som gäller arbetsrodirektiv och anvisningsdirektiv. Att jag inte har analyserat talarnomineringar som direktiv beror på att enligt min tolkning ingår talarnomineringen i samma sekvens som lärarens fråga som föregår talarnomineringen.

Jag har inte heller analyserat sådana direktiv som är endast icke-språkliga, men exemplet nedan visar vilket slags fenomen det är fråga om. Enbart icke-språkliga direktiv är marginella i mitt material. I exemplet håller tre elever på att göra provet och resten av klassen får samtidigt proven tillbaka.

(5) HEI PALJO (H1/8, L3, årskurs 8 i B-svenska)

- 01 L3: °nyt mä annan teille (.) mä annan teille kokeita takaisin saatte
°nu ger jag er (.) jag ger er proven tillbaka ni får
- 02 vähän aikaa kattoo sitä koetta°
titta på det där provet en stund°
- 03 ((Läraren börjar gå runt i klassrummet och dela ut proven.))
- 04 E1: °hei paljo°
°hej hur mycket°
- 05 E2: [°kasi plus°]
°åtta plus°
- [((Läraren lyfter pekfingret framför munnen.))]
- 07 E1: °sama ku viimeks°
°samma som förra gången°
- 08 E3: °turpa kiinni°
°håll käften°

I exemplet ovan reagerar läraren (r. 6) på en elevtur (r. 4) genom att hon lyfter pekfingret framför munnen. Gesten är ett konventionellt sätt att få mottagarna att tystna.

3 Tidigare forskning i klassrumsinteraktion

I det här kapitlet ges en översikt över tidigare klassrumsforskning generellt (delkapitel 3.1). Sedan jämför jag andra institutionella kontexter med andraspråksklassrummet (delkapitel 3.2). Jag tar även upp olika teman som har att göra med undervisningskontexter och som är relevanta med tanke på min analys. Dessa teman är typiska verksamhetssekvenser i språkundervisningen, frågor i klassrumssamtal, arbetsro i klassrummet, anvisningar i klassrummet och val av undervisningsspråket (delkapitlen 3.3–3.7).

3.1 Klassrumsforskning

I det här delkapitlet presenterar jag tidigare forskningsresultat från undersökningar av klassrumssamtal. Jag tar upp lärarens institutionella roll samt ger en historisk överblick. Därtill tar jag upp hur samtalsanalys tidigare har använts för att analysera interaktion i andraspråksinlärningskontexter.

Samhällets förväntningar skrivs in i läroplanen som ställer krav på klassrumsinteraktionen (Keravuori 1988: 14). Utöver läroplanen inverkar andra faktorer utanför skolan på interaktionen i klassrummet, varav Minick (1993: 370) nämner undervisningsmaterialet och standardiserade prov som i den finländska kontexten innebär studentskrivningar¹¹. Även Green-Vänttinen m.fl. (2010: 23) påpekar att studentskrivningarna är något som varje gymnasielärare ska ha i sitt medvetande, även om det finns olika praktiker i hur mycket studentskrivningarna styr vilka slags uppgifter läraren föredrar.

Under skoldagen deltar eleverna hela tiden i olika slags samtal. De kan delta i helklassundervisning eller arbeta i smågrupper på lektionerna. Därtill kan de småprata informellt med andra elever på raster eller under lektioner. (Edlund m. fl. 2007: 98.) Deltagare i klassrumssamtal i den finländska kontexten är vanligen en lärare och flera elever vars antal varierar från några till ungefär fyrtio. Antalet elever kan variera, det vill säga alla elever behöver inte vara på plats varje gång, men det behövs en lärare för att en lektion ska komma i gång och pågå (Payne & Hustler 1980: 54).

¹¹ En del av grundskolorna beställer och ordnar riksomfattande språkprov för 9:e klass, men de här proven diskuteras inte alls i mitt högstadiematerial.

Enligt Markee (2005: 356) orienterar sig läraren i sitt tal mot sin institutionella roll genom att han eller hon utser nästa talare, ställer frågor och evaluerar medan det hör till elevernas roll att svara på lärarens initiativ på ett önskat sätt. På grund av att experten i klassrumssamtal måste ge direktiv till flera elever samtidigt kan han eller hon inte ta hänsyn till varje enskild elevs behov. I många institutionella samtal som baserar sig på en diskussion mellan två personer kan den professionella aktören utgå från lekmannens perspektiv och formulera sina råd enligt den enskilda klientens situation (se t.ex. Vehviläinen 2001: 375), men Kinnells och Maynards (1996: 430) material visar att anvisningar i samtal mellan två personer inte nödvändigtvis är skraddarsydda.

Traditionell klassrumsforskning har betraktat läraren som den ena deltagaren och den kollektiva eleven som den andra deltagaren (Koole 2007: 487, 488). Detta har kritiserats av Koole (ibid.) som påpekar att det pågår olika samtal i klassrummet också då läraren talar. Läraren kan rikta sitt tal till hela klassen, men alla elever behöver inte nödvändigtvis lyssna på vad han eller hon säger. Alla diskussioner i klassrummet är inte institutionella utan två elever kan föra en vardaglig diskussion om vad de gjorde under veckoslutet medan läraren presenterar en ny grammatikregel. Enligt Sahlström (1999: 143) är det typiskt för sådana *bänksamtal* mellan eleverna att samtalsämnena inte har gjorts upp på förhand. Bänksamtal brukar pågå på elevernas modersmål vilket kan tolkas som ett tecken på att de betraktar sitt förstaspråk som det personliga språket (Nikula 2005: 37). Enligt Tainio (2008: 146, 151) lär sig eleverna att veta när och hur det är möjligt att diskutera ärenden som inte hör till lektionens agenda när de blir socialiserade in i skolgemenskapen. Läraren ingriper inte i alla bänksamtal, i synnerhet om de är korta och inte stör andra elever. Vardagliga samtal som inte anknyter till läroämnet kan också äga rum mellan läraren och eleverna.

Enligt Koole (2007: 497) kan eleverna tala med varandra och samtidigt orientera sig även mot lärarens verksamhet. Detta betyder att eleverna kan ha olika deltagarroller samtidigt. Sahlström (1999: 145) har kommit fram till att eleverna har tre alternativ för deltagande i plenarundervisningen. De kan visa *deltagande*, *icke-deltagande genom bänksamtal* eller *icke-deltagande utan att delta i bänksamtal*.

Sahlström (1999: 86, 90) påpekar att när antingen läraren eller någon elev talar under plenarsekvenser för hela klassen kan andra inte samtidigt delta i den gemensamma diskussionen. Eleverna kan då välja om de sitter tysta och lyssnar på undervisningen eller om

de börjar prata med sina sidokompisar, vilket leder till flera samtidiga samtal i klassrummet. Lundström (2010: 184) kallar det här fenomenet för *samtalsdelning* (på engelska *schisming*, se Egbert 1997a). Eleverna blir belönade när de får en möjlighet att tala i plenarsekvenser, vilket en enskild elev inte kan göra många gånger under en lektion (Sahlström 1999: 90). Att eleverna behöver räcka upp handen garanterar att det inte är den snabbaste talaren som får tillträde till samtalsgolvet utan alla elever har en möjlighet att visa sin vilja att besvara frågan (Payne & Hustler 1980: 59). Sahlström (1999: 109) lyfter dock fram att eleverna också kan utse sig själva och göra ett inlägg i plenarsekvenser utan att räcka upp handen och vänta på att läraren utser dem till nästa talare (se Lundström 2010: 185–188). Självvalet leder i Sahlströms (1999: 115) material i ungefär hälften av fallen till att läraren inte ger någon respons på elevens bidrag.

I engelskspråkiga länder blev klassrumsforskning allt populärare på 1960-talet och 1970-talet. Forskarna hade olika sätt att närma sig sina forskningsfrågor. En del av forskningen var språkvetenskaplig, men det pågick också forskning som snarare var etnografiskt eller psykologiskt inriktad. (Christie 2002: 1.) Enligt Zuengler och Mori (2002: 284) var den tidiga klassrumsforskningen på 1970-talet primärt intresserad av klassrum där alla deltagare talade sitt förstaspråk. Från och med 1980-talet har antalet forskningsprojekt med inriktning på klassrumssamtal på andraspråk eller på främmande språk ökat avsevärt.

Tyngdpunkten i dagens forskning i andraspråksinläring ligger i att observera språkinlärnarnas verksamhet när de deltar i meningsfulla aktiviteter (van Lier 2007: 46, 47). Enligt Wagner (2004: 612) tar forskarna nuförtiden mera hänsyn till elevcentrerad undervisning där eleverna arbetar i smågrupper, vilket återspeglar en förändring i undervisningsmetoderna. Viskari och Vuorikoski (2003: 77) påpekar att undervisningsmetoderna under årens lopp har blivit mångsidigare, och till exempel andelen grupparbete, diskussioner och projektarbete har ökat. Att mängden lärarstyrd undervisning har minskat syns också i att forskningen idag fäster större uppmärksamhet vid olika elevcentrerade arbetsformer, till exempel grupparbete (Markee & Kasper 2004: 492).

Under de senaste åren har man börjat använda samtalsanalys som metod för att undersöka interaktionen i andraspråksklassrum (se t.ex. Seedhouse 2004). Man har också börjat fästa uppmärksamhet vid att andraspråksinlärnarna behöver skapa sig en identitet som andraspråkstalare (van Lier 2007: 57). Forskningen idag är heterogen och flermetodisk och näranalyser av klassrummets mikrokontext står i fokus (Zuengler & Mori 2002: 283, 284).

I mitt material är syftet med det institutionella mötet att det sker inläring. Även om min studie inte handlar om inläring i sig, utan jag koncentrerar mig på vad som händer under svensklektionerna, ger jag en kort beskrivning av den tidigare diskussionen om andraspråksinläring i det här delkapitlet. Traditionellt sett har forskning i andraspråksinläring koncentrerat sig på problem och svårigheter i språkinlärningsprocessen (Firth & Wagner 1997: 288). Firth och Wagner (ibid.: 286) efterlyser en förändring i fokus inom forskningen i andraspråksinläring (Second Language Acquisition, SLA) och enligt dem borde forskarna ta hänsyn till de sociala och kontextuella dimensionerna samt till informell språkinläring i större utsträckning.

Den forskningsinriktning som använder samtalsanalys för att analysera hur interaktionen påverkar eller bidrar till andraspråksinläringen kallas för *CA-for-SLA* av Markee och Kasper (2004). Mori och Markee (2009: 2) påpekar att forskarna inte är eniga om i hur stor utsträckning man borde använda olika SLA-teorier utöver CA inom den här forskningsinriktningen. Mori och Markee (ibid.) talar om *CA-inspired approaches to SLA* när det är fråga om att använda renodlad¹² CA för att analysera inlärningskontexter. Fenomenen som analyseras behöver vara relevanta för både CA- och SLA-forskningen. *CA-informed approaches* använder däremot både CA och olika SLA-teorier.

Enligt Zuengler och Mori (2002: 285) erbjuder samtalsanalys tydliga riktlinjer för hur man analyserar klassrumsmaterial. Wagner (2004: 612) påpekar att fördelen med CA-metoden är att man kan bidra till en ingående analys av hur deltagarna orienterar sig mot sina roller och hur interaktionen ändras under samtalets gång. Enligt Hellermann (2009: 96, 97, 119) lämpar sig samtalsanalys väl för att forska i sådan interaktion som förekommer när man lär sig nya språk. Metoden möjliggör det att inlärnarna samtidigt kan ses som individer och som gruppmedlemmar. Samtalsanalysen ser språkinläring som en social process som deltagarna tillsammans konstruerar. Sahlström (2009: 2013) konstaterar att samtalsanalytiska studier om inläring ger en detaljerad bild av hur den sociala verksamheten konstrueras i undervisningskontexten. Inläring kan beskrivas som en förändring i elevens epistemiska ställning. Detta blir synligt till exempel i och med att eleven hänvisar till någon tidigare händelse i eller utanför klassrummet och berättar explicit att han eller hon nu vet någonting

¹² Mori och Markee (2009: 2) talar om *relatively purist or CA-native approach*.

som han eller hon inte visste tidigare, såsom att något ord är bekant tack vare ett videospel. (Jakonen 2014: 205, 206, 241.)

En begränsning med CA-metoden är att man endast kan analysera beteenden som man kan observera (He 2004: 578). Markee och Kasper (2004: 491) lyfter fram att det finns olika åsikter om huruvida inläring är ett kontextfritt fenomen eller inte. Wagner (2004: 614) konstaterar att om inläring uppfattas som en inre process kan samtalsanalys inte visa om det sker någon inläring. Melander och Sahlström (2009) visar dock i sin undersökning hur samtalsanalysen kan användas för att analysera inläring och hur det går att observera sådan inläring som är synlig i samtalet. Kontexten för interaktionen i deras studie är skolan där tre 7-åriga elever diskuterar sinsemellan utan lärare och samtidigt läser en bok om djur. I sin interaktion orienterar barnen sig flera gånger mot hur stor blåvalen är. I Melanders och Sahlströms undersökning är det inte fråga om språkinläring utan de har analyserat hur barnen tillsammans konstruerar en uppfattning om blåvalens storlek och hur den här topiken utvecklas under samtalets gång.

3.2 Andraspråksklassrum som institutionella samtal

I det här delkapitlet diskuterar jag hur andraspråksklassrumssamtal liknar respektive avviker från andra typer av institutionell interaktion. Pedagogiska institutioner har som uppdrag att förmedla kunskap och färdigheter (Arminen 2005: 112), vilket gör att det i skolkontexten är deltagarnas (lärarens och elevernas) institutionella mål att undervisa och att lära sig något ämne, till exempel svenska. Eleverna befinner sig i en ovetande position och de är därför tvungna att arbeta hårt för att nå önskvärda färdigheter. Läraren bär ansvaret för att han eller hon planerar lektionerna, men man måste ta i beaktande att allt som händer under lektionerna inte följer lärarens plan. Det ger inlärare trygghet att de ungefär vet vad som kommer att hända på lektionerna men det behövs också omväxling som hjälper till att upprätthålla motivationen.

Seedhouse (2004: 183) påpekar att andraspråksundervisning har samma universella syfte i alla kontexter oavsett vilket förstaspråk deltagarna har och i vilket land undervisningen pågår. Detta syfte är att läraren undervisar inlärarna i andraspråket. Enligt Seedhouse (ibid.: 183, 184) leder undervisningens institutionella syfte till vissa egenskaper som är typiska för andraspråksundervisningen och som påverkar interaktionen i klassrummet:

1. Språket är såväl medlet som målet i undervisningen.
2. Det finns ett reflexivt förhållande mellan pedagogik och interaktion.
3. Allt vad eleverna producerar på andraspråket kan bli evaluerat av läraren på något sätt.

I undervisning i andra skolämnen än andraspråk är språket bara medlet i interaktionen. I andraspråksundervisning fäster läraren däremot mycket uppmärksamhet vid korrekthet och form i elevernas muntliga produktion, vilket beror på att språket är målet för undervisningen. Sådana svar som skulle vara helt acceptabla i vardagliga samtal, kan bli reparerade av läraren på grund av att andraspråksundervisningen fokuserar på korrekt språkproduktion. (Seedhouse 2004: 183, 184, 213.)

Seedhouse (ibid.: 208–215) diskuterar hur interaktionen i andraspråksklassrum kan betraktas på tre olika nivåer: institutionell kontext, kontext i andraspråksklassrum och mikrokontext. Den institutionella kontexten innebär att forskaren är intresserad av vad som överlag är gemensamt för interaktionen i andraspråksklassrum, det vill säga institutionella likheter. Då tar man hänsyn till de tre ovannämnda egenskaperna som är karakteristiska för den här typen av interaktion. När det är fråga om kontexten i ett andraspråksklassrum vill forskaren veta hur interaktionen organiseras och hurdana likheter och olikheter det finns mellan olika klassrumssamtal, till exempel när läraren koncentrerar sig på form och korrekthet. Mikrokontexten betyder att man forskar i heterogeniteten och det unika i en viss sekvens. Ett visst direktiv är alltid unikt, för kontexten är aldrig den samma, även om läraren ger ett likformigt direktiv på nytt. Alla de tre kontexterna är hela tiden närvarande och de talas fram i interaktionen på andraspråkslektioner.

Läraren är den dominerande deltagaren i klassrummet. Adelswärd m.fl. (1987: 314) diskuterar tre egenskaper som är kännetecknande för den dominerande deltagaren i rättegångssamtal: han eller hon får det största talutrymmet, väljer topiker och styr samtalet med sina initiativ, och de här egenskaperna är närvarande också i klassrummet. Det hör till lärarens ansvarsområde att han eller hon måste fatta beslut som gäller till exempel innehållet i undervisningen, tidtabellen och beteendet i klassrummet (Leiber 2003: 224). Läraren måste naturligtvis agera enligt läroplanen och skolans policy men ändå kan man säga att läraryrket ger mycket frihet när det är fråga om att planera ens verksamhet.

3.3 Typiska verksamhetssekvenser i språkundervisningen

En lektion består av olika verksamhetssekvenser (Leiber 2003: 224) som i min undersökning utgör en ram för att analysera användningen av direktiv. I det här delkapitlet diskuterar jag tidigare forskning i verksamhetssekvenser i språkundervisningen samt ger exempel på hur de här verksamhetssekvenserna syns i mitt eget material.

I mitt material har jag lokaliserat följande sju verksamhetssekvenser som är klart avgränsade och som förekommer på flera lektioner: hälsning i början av lektionen, frånvarokontroll, läxgenomgång, övningar, plenarundervisning, läxgivning och hälsning i slutet av lektionen. De här verksamhetssekvenserna är frekventa i materialet men de återkommer inte nödvändigtvis varje lektion. En verksamhet som förekommer endast på några lektioner är prov. Proven kan indelas i verb-, ord- och hörförståelseprov.

Det finns olika alternativa sätt att avgränsa verksamhetssekvenser i klassrumssamtal. Alanen m.fl. (2006: 129–131) delar in en lektion i engelska på 45 minuter i 11 episoder, som består av aktiviteter, som i sin tur består av uppgifter. Leiwo m.fl. (1987: 142, 143) definierar en episod i klassrumssamtal som en självständig helhet där ett visst tema behandlas. De här helheterna baserar sig ofta på övningarna i undervisningsmaterialet och läraren brukar avgränsa dem explicit. Enligt Bagga-Gupta (2001: 130) innehåller blandade lektioner (se delkapitel 2.4) följande typer av aktiviteter: introduktion, förklaringar, individuellt arbete eller grupparbete och avslutningsrutiner.

I min analys utgår jag från att verksamhetssekvenserna kan identifieras genom att iaktta lärarens tal. Läraren initierar nya verksamheter, vilket ofta markeras språkligt med hjälp av övergångsmarkörer (t.ex. *okej*). Anvisningen ingår i samma verksamhetssekvens som en övning på grund av att gränsen inte alltid är tydlig. Ibland kompletterar läraren sin anvisning när eleverna redan håller på att göra övningen.

Det är karakteristiskt för en lektion att den börjar när läraren inleder den efter att klockan har ringt och den slutar när läraren avslutar den vilket också markeras med att klockan ringer. Tidsramen för en lektion är således tydlig till skillnad från till exempel handledningssamtal vars längd varierar på grund av hur mycket deltagarna har att diskutera. Enligt J. Lindström och Fremer (2013: 121) börjar en föreläsning vid universitetet med lärarens första replik till

alla åhörare. Jag har följt samma princip och har uteslutit till exempel sekvenser där läraren diskuterar med en enskild elev om att eleven har glömt böckerna hemma.

I mitt material brukar lektionerna inledas antingen med en hälsningssekvens eller frånvarokontroll, och de första direktiven uppstår vanligen i ett tidigt skede efter rutinerna. Av de 32 lektioner som ingår i materialet inleds 20 på svenska, vilket tyder på att målspråket i synnerhet används i rutinmässiga sammanhang i början av lektionen, hälsningar och frånvarokontroll.

Interaktion i klassrummet baserar sig på en agenda som är ett manuskript för lektionen (Tainio 2007b: 30). I mitt material brukar läraren inte ange lektionens agenda inledningsvis utan hon sätter igång med första aktiviteten efter rutinerna i början av lektionen. Endast en lektion (G1/3) innehåller en presentation av agendan, vilket görs på finska. Jämfört med till exempel mötesinteraktion, struktureras klassrumssamtal alltså på ett annat sätt. Enligt Svennevig (2012: 55) är agendan på affärsmöten både normativ och flexibel och ordföranden presenterar dess innehåll i början av mötena. I klassrumsinteraktionen är agendan vanligen dold och den varken refereras till i början av lektionen eller ges i skrift. Ändå har klassrumssamtal en agenda, vilket syns till exempel i att läraren har tagit med ett visst material.

Lärarens språkliga val beror på verksamheten (se delkapitel 3.7). Mitt material visar att hälsningssekvenserna i början och i slutet av lektionen initieras av läraren och hon talar nästan enbart svenska i dem. Bruket av målspråket i hälsningsfraser har noterats även i andra undersökningar av andraspråksundervisning. Greene (2009: 119–122) har analyserat interaktionen mellan läraren och eleverna i en privat lekskola i Ryssland där barn lär sig engelska som andraspråk och enligt hennes material hälsar läraren på eleverna på andraspråket engelska även om hon också talar ryska i sin undervisning. Även Alanen m.fl. (2006: 139) har kommit fram till att andraspråket engelska används i stället för förstaspråket finska på lågstadiielektioner när läraren och eleverna hälsar på varandra.

Hälsningarna i mitt material är konventionella: beroende på tidpunkten inleds lektionen med *god morgon* eller *god dag (alla)*. Saari (1995: 82, 83) påpekar att samtalets formalitetsgrad och hälsningsformen har ett samband och att när samtalsparterna duar varandra är hälsningsordet vanligen det informella *hej*. Klassrumssamtal verkar avvika från vardagliga samtal och serviceinteraktion som Saari har analyserat i och med att lärarna och eleverna använder

formella hälsningsord, men interaktionen annars är vardaglig och informell, vilket syns till exempel i att de duar varandra. *Deltagarramen* är dock annorlunda i servicesamtal än i klassrumssamtal för de är tvåpartssamtal respektive gruppsamtal. Med deltagarramen avses deltagarnas roller som varierar under samtalets gång (se Goffman 1981: 137).

Jämfört med hälsningarna i början av lektionen är hälsningarna i slutet av lektionen vardagligare. Lektionen avslutas till exempel med *vi ses på tisdag* eller *hejdå*. På fredagarna brukar läraren önska eleverna en trevlig helg. Avslutande hälsningssekvenser brukar enligt ISK (2004: § 1220) innehålla hänvisningar till en ny träff, vilket syns också i mitt material. Nästan hälften av lektionerna avslutas med att läraren berättar när följande lektion äger rum och i ett fall berättar läraren också om lektionens agenda (*vi ses på måndag å sen ska vi titta filmen till slut*). När läraren talar om följande lektion talar hon svenska i majoriteten av fallen. Finska används i avskedssekvenser två gånger i materialet och en gång använder läraren båda språken i samma yttrande (*niin huomenna tuplatunti vi ses då* 'så i morgon en dubbellektion vi ses då'). I det här yttrandet upprepar läraren inte på svenska vad hon först har sagt på finska utan hennes tvåspråkiga yttrande bildar en helhet. Läraren använder *inklusive vi* (se Bergman-Claeson 1994: 55) i sina hälsningar, vilket innebär att *vi* syftar på avsändaren och mottagarna (se även exempel (15) nedan om användningen av *vi* i klassrumssamtal).

I mitt högstadiematerial brukar eleverna svara på lärarens hälsningar men i gymnasiematerialet blir lärarens initiativ i början av lektionerna obesvarade och eleverna svarar sällan på hälsningar i slutet av lektionerna. Detta kan anses vara exceptionellt, för Heritage (1984: 247) påpekar att ett yttrande bildar en normativ ram för interaktionen. FörstaleDET kräver att den andra talaren producerar ett andraled och om andraledet inte förekommer är det en redovisningsbar handling. Enligt J. Lindström (2000: 140) är hälsandet idealt symmetriskt om båda deltagarna hälsar och asymmetriskt om endast den ena parten hälsar. När det är fråga om negativ typ av asymmetri hälsar ingen av samtalsdeltagarna. Alla dessa typer förekommer i mitt material. Hälsningssekvensen inleds alltid av representanten för institutionen och hälsningen får inte nödvändigtvis ett svar. Efter hälsningssekvensen fortsätter läraren till lektionens agenda.

På basis av mitt material kan man konkludera att eleverna i många fall tolkar lärarens hälsning som en inlednings- respektive avslutningsaktivitet i stället för en äkta hälsning som kräver ett andraled. Greene (2009: 117, 118) har kommit fram till att åtminstone en elev måste svara på

lärarens hälsning för att andraledet inte ska tolkas vara uteblivet. Mitt material visar däremot inte att deltagare skulle orientera sig mot ett uteblivet svar som problematiskt.

Frånvarokontrollen är en väsentlig del av skolans vardag. Om någon elev är frånvarande är det lärarens institutionella plikt att mata in det i ett datasystem. Enligt det material som jag har analyserat kan läraren kontrollera vem som är borta antingen explicit eller implicit. Den explicita frånvarokontrollen förekommer typiskt efter hälsningen men ibland före det. Den implicita frånvarokontrollen innebär att läraren kollar vem som är borta medan eleverna gör övningar. Båda sätten att kontrollera vem som är borta används lika ofta i materialet.

En verksamhetssekvens som upprepas nästan varje lektion i mitt material är övningar och de kan sägas bilda kärnan i undervisningen. När eleverna gör övningar koncentrerar de sig på olika aspekter i språkinläringen (Pitkänen-Huhta 2003: 61). Enligt Pitkänen-Huhta (ibid.) är en text med luckor som eleverna fyller i ett exempel på en övning (*task*). Kääntä och Piirainen-Marsh (2013: 324, 325) påpekar att när eleverna börjar göra övningarna parvis eller i smågrupper ändras det interaktionella mönstret från lärarstyrd undervisning till samarbete där deltagarnas roller, kunskaper, rättigheter och skyldigheter är mera symmetriska. Övningar klassificeras i min studie som uttalsövningar, muntliga övningar, hörförståelseövningar och skriftliga övningar. Majoriteten av de övningar som eleverna gör på lektionerna och hemma står i läroböckerna men då och då delar lärarna ut papper med extra övningar.

Plenarundervisning i mitt material handlar oftast om grammatik och då består undervisningen av lärarens monologer och frågor som läraren ställer. Också eleverna kan ställa frågor om något är oklart. Eleverna besvarar lärarens initiativ antingen i tur och ordning eller genom att räcka upp handen och bli utsedda till nästa talare.

Att man går igenom läxor och ger dem är frekventa verksamheter i undervisningssamtal. Enligt mitt material är det typiskt för läxgenomgången att läraren och eleverna diskuterar tillsammans så att eleverna turvis svarar och läraren evaluerar svaret. Ibland visar läraren de rätta svaren till en läxuppgift på overheadprojektorn eller dokumentkameran. Läraren ger läxor nästan varje lektion, eftersom endast två lektioner i mitt material som omfattar 32 lektioner saknar läxgivningssekvens. På den ena lektionen då läxor inte ges motiverar läraren att hon inte ger läxor på grund av det kommande sportlovet. Att läxor ges verkar alltså vara en norm som läraren orienterar sig mot.

I mitt material initierar läraren verksamheter i form av direktiv när det är fråga om övningar, prov, läxgenomgång och läxgivning. Pitkänen-Huhta (2003: 66) som har undersökt textbaserade verksamheter i engelskundervisningen i finska skolor har kommit fram till att läraren inleder en ny verksamhet genom att ge instruktioner som består av språkliga yttranden och icke-språkliga handlingar. Språkliga yttranden gäller till exempel att läraren läser anvisningar som står i läroboken och sedan omformulerar anvisningen med egna ord. Därtill berättar läraren vilken sida eleverna borde ha framme. Den icke-språkliga handlingen består till exempel av att läraren visar den aktuella övningen i sin egen öppna bok. I mitt material brukar läraren dock inte läsa högt anvisningar utan hon ger instruktioner för uppgifterna med egna ord.

På lektionerna i mitt material varierar ordningsföljden för de olika aktiviteterna. Hälsningarna i början av lektionen föregås ibland av frånvarokontrollen, och plenarundervisningen, läxgenomgången och övningarna kan alternera fritt under lektionen. Läxor ges vanligen i slutet av lektionen: nio lektioner i skolan G1 avslutas med läxgivningssekvensen medan resten av läxgivningssekvenserna i materialet följs av en hälsningssekvens och i några fall också av att läraren ger information om praktiska arrangemang. Strukturen på lektionerna på högstadiet och i gymnasiet verkar vara mera varierande än på lågstadiet där lektionerna enligt Kaikkonen (2011: 56, 57) alltid inleds med repetition av föregående lektion, läxgenomgång eller båda. I någon mån hänvisar läraren till vad eleverna har lärt sig tidigare även i mitt material, men då äger det rum i samband med att man fortsätter med samma tema, till exempel en grammatikregel.

3.4 Frågor i klassrummet

Många institutionella samtal består av frågor som den professionella aktören ställer och som lekmannen försöker svara på (Raevaara 1997: 92), och att fråga är en central verksamhet också i klassrumssamtal. I det här delkapitlet redogör jag för den tidigare forskningen om frågor i interaktionen mellan lärare och elever samt beskriver kort hur frågor används i mitt material. Delkapitlet handlar om prototypiska frågor som används för att efterfråga information. Yttranden som syntaktiskt är frågor används också i andra funktioner och jag återkommer till frågor som direktiv i kapitlen 5 och 6.

Frågor används både i vardagliga och i institutionella samtal, men deras frekvens, typ och fördelning är annorlunda i vardagliga samtal än i institutionella samtal (Lindholm 2003: 47). Till exempel Jones (2009: 913, 914) som har undersökt ankomstsamtal mellan sjukskötare och patienter har kommit fram till att ett färdigt rapporteringsformulär kan leda till att samma frågor ställs flera gånger om den professionella aktören inte avviker från ordningen i blanketten även om patienten redan har gett den önskade informationen. I mitt material följer läraren oftast ordningen i övningen, men elevernas svar brukar vara minimala, vilket innebär att de svarar endast på den fråga som läraren ställer och att de inte ger annan information. Att läraren följer den agenda som övningen ger leder alltså inte till att hon skulle ställa sådana frågor som eleverna redan har besvarat.

Lärarens vanligaste initiativ är en fråga (Lindberg 1996: 81) vilket betyder att frågorna är frekventa i undervisning. Enligt Yanfen och Yuqin (2010: 79, 80) utgör frågor 48 % av lärarens initiativ medan uppmaningar (*invitations*) utgör 13,5 % och befallningar (*directions*) 38,5 % av dem. I min avhandling omfattar direktiv både uppmaningarna och befallningarna i Yanfens och Yuqins studie. Leiber (2003: 217) konstaterar att lärarens frågor avviker från frågor i andra institutionella samtal också på så sätt att de mera sannolikt förblir obesvarade. Ibland är lärarens frågor riktade med namn till en viss elev, men det är vanligare att läraren riktar sina frågor till hela klassen och därför kan varje enskild elev utgå från att någon annan svarar. Läkaren på en läkarmottagning eller i en rättsal brukar däremot besvara de frågor som representanten för institutionen ställer för läkaren är den enda tänkta mottagaren i de här institutionella kontexterna. Det finns alltså en skillnad mellan tvåpartssamtal och gruppsamtal när det gäller sannolikheten att frågor förblir obesvarade.

Adelswärd m.fl. (1987: 324, 325) har analyserat rättegångsinteraktion och enligt deras material är det typiskt för åklagarens frågekedjor att frågorna inte har ett samband med den andra samtalsdeltagarens föregående bidrag. Det är vanligt också i mitt material att läraren följer en viss agenda när hon ställer frågor som ofta handlar om att gå igenom övningar. När elevsvaret har evaluerats övergår hon till nästa punkt i övningen utan att ställa preciserande frågor.

De institutionella rollerna kan ses i att den professionella aktören är den enda som har rättighet att ställa vissa typer av frågor. Patienter kan inte fråga hurdana levnadsvanor läkaren har (Haakana 2001: 135) och på samma sätt skulle det vara egendomligt om en elev frågade vad Danmarks huvudstad är och sedan evaluerade lärarens svar. Sådana *testfrågor* (*questions with*

known answers) är lärarens ensamrätt, och deras syfte är att finna det enda rätta svaret som läraren sedan kan evaluera, men läraren kan också använda så kallade *informationsfrågor* om han eller hon inte vet svaret på förhand (Lindberg 1996: 81, 82). Också eleverna kan ställa informationsfrågor, om de till exempel inte har förstått lärarens anvisningar (se delkapitel 6.3).

Lärarens testfrågor skiljer sig från frågor som experten ställer i andra institutionella sammanhang (t.ex. läkarmottagning, rättegång och arbetsintervju). Scollon och Wong Scollon (1995: 8, 9) illustrerar lärarens testfrågor med hjälp av frågan *What time is it?* och svaret *It's two o'clock*. Om diskussionen äger rum till exempel på gatan, är den förväntade uppföljningen *Thank you* medan det i klassrummet till exempel står *Very good* i tredje positionen. En evaluerande tredje tur skulle i andra kontexter än i klassrummet tolkas som underlig eller hånfull. Yttranden i tredje position visar alltså skillnaden mellan testfrågor och informationsfrågor. Också enligt Heritage (1984: 288, 289) känner vi igen undervisningskontexten på basis av tredjeturer som anger att svaret antingen är rätt eller bristfälligt.

Frågor är ett viktigt verktyg för läraren i strävan att nå det institutionella syftet. Margutti (2006: 314) påpekar att innan läraren börjar lära ut någonting nytt måste han eller hon genom att ställa frågor ta reda på vad eleverna redan vet om saken. Sedan kan läraren bygga nya kunskaper på den här gemensamma grunden. Enligt Kleemola (2007: 61–64) kan frågor användas i klassrumssamtal för att lära ut ny kunskap eller repetera något som tidigare har gått igenom. En del av lärarens frågor lyckas bra och leder till lyckade frågesekvenser, medan några kan vara problematiska till exempel om de förblir obesvarade. En fråga som får ett önskat svar kan tolkas som lyckad, och misslyckande syns till exempel i att läraren själv måste svara på sin fråga. Linell (1990: 30) påpekar att lekmannens talutrymme påverkas av hur experten formulerar sina frågor (se även Adelswärd m.fl. 1987: 320; Stivers & Heritage 2001). Om läraren formulerar sina frågor på det sättet att det förväntade svaret endast är ett ord eller bara konstaterar om svaret är rätt eller fel blir elevturen förmodligen korta (Nikula & Kääntä 2011: 50).

Att samtalsparterna har olika rättigheter i interaktionen syns också i att läraren efter elevens respons kan välja om han eller hon vill reparera elevens yttrande, inleda en undertopik eller byta topik (Seedhouse 2005: 555). Till exempel i läkare–patientsamtal tar den professionella representanten initiativ och väljer topikerna, men patienten har ändå möjligheter att påverka

interaktionen när han eller hon formulerar sina svar på läkarens frågor (Peräkylä 2007: 2875, 2876). I klassrumssamtal kan eleverna producera svar vars innehåll inte motsvarar lärarens agenda. Om elevsvaret inte överensstämmer med lärarens förväntningar mister läraren inte sin institutionella roll även om han eller hon inte kan kontrollera elevernas bidrag till samtalet. (Candela 1999: 144, 156.)

Mitt material visar att eleverna påverkar lektionens gång genom att de ställer frågor till exempel om huruvida deras alternativa sätt att översätta en mening är rätt. Läraren är ändå den enda som känner till lektionens agenda på förhand och som introducerar nya aktiviteter. Elevernas frågor gäller oftast övningar eller praktiska arrangemang och de kan i de flesta fall snarare tolkas som inskottssekvenser till verksamheter i klassrummet än som initiativ till helt nya topiker eller aktiviteter. Det kan finnas inskottssekvenser mellan yttrandeparets förstaled och andraled och med dem kan mottagaren be om en komplettering till den föregående turen, till exempel genom att ställa en fråga (ISK 2004: § 1219). Läraren kan ändå påverka lektionens interaktionsmönster genom att besvara eller genom att ignorera elevernas frågor (He 2004: 570).

Stivers och Rossano (2010: 8) har undersökt hur sannolikt det är att en viss typ av förstaled får en respons i vardagliga samtal på engelska och på italienska. De konstaterar att ju flera resurser talaren använder i förstaledet desto mera sannolikt är det att mottagaren ger en respons redan första gången. Dessa resurser är interrogativ morfosyntax, stigande intonation, ögonkontakt mellan talaren och mottagaren samt mottagarens epistemiska expertis. Epistemisk expertis innebär att när frågan gäller någonting inom mottagarens domän har mottagaren primär rättighet att känna till den här informationen (Heritage 2012: 6). Enligt Labov och Fanshel (1977: 100) kräver påståenden som gäller så kallade B-händelser mottagarens respons. B-händelser innebär information som mottagaren (B) känner till medan talaren (A) inte gör det. Läraren riktar sina initiativ ofta till hela klassen, och då är det inte möjligt att ha ögonkontakt med alla mottagare, och stigande intonation är inte heller ett drag som skulle markera lärarens initiativ i mitt material. Mottagarens epistemiska expertis kan användas som resurs för att öka sannolikheten för respons i informationsfrågor även om testfrågor är vanligare. Däremot är interrogativ morfosyntax ett relativt vanligt sätt att formulera frågor i klassrumssamtal.

3.5 Arbetsro i klassrummet

Både trivsel och arbetsro är viktiga för en lyckad lektion (Green-Vänttinen m.fl. 2010: 23) och det hör till lärarens roll som expert att upprätthålla arbetsro i klassrummet (Payne & Hustler 1980: 49). Det är synnerligen viktigt att läraren visar övergången till en ny aktivitet som kräver tystnad. Detta kan göras till exempel genom att hon stiger upp och riktar sin blick mot de elever som småpratar (Tainio 2011: 338, 339). Störningarna i arbetsro syns i att det är rastlöst i klassrummet (Saloviita 2008: 19). Läraren kan ingripa i elevernas verksamhet retrospektivt, alltså när störningen har upphört, eller samtidigt när störningen pågår (Margutti & Piirainen-Marsh 2011: 307). Ett arbetsrodirektiv är alltså lärarens reaktion på elevernas beteende (He 2000: 131). Kooles (2007: 492) material visar att olika lärare har olika uppfattningar om huruvida det till exempel är tillåtet eller inte att eleverna besvarar frågorna utan att räcka upp handen. Det kan betraktas som en störning i arbetsron eller som ett tecken på aktivitet och deltagande.

Lärarens institutionella uppgift är att skapa förutsättningar för elevernas aktiva deltagande i lektionens agenda (Payne & Hustler 1980: 50). För att arbetet i klassrummet ska kunna fortsätta måste läraren då och då be eleverna att vara tysta. Det här ändamålet kan nås på olika sätt, till exempel genom att man använder interjektionen *ssh*¹³ eller olika satsformade yttranden, men även icke-språkliga medel kan användas (som i exempel (5) i delkapitel 2.4.3).

I och med att eleverna går i skolan tillägnar de sig klassrummets turtagningssystem, där de förutsätts tala endast när läraren utser dem till talare (Tainio 2008: 146). I skolan deltar eleverna i de samtal som läraren organiserar. Lärarens auktoritet inverkar på hur eleverna kan delta i samtalet och läraren har både rättighet och skyldighet att styra samtalet i klassrummet (Ristevirta 2007: 244). Det störande beteendet står i konflikt med skolinstitutionens villkor och därför hör det till lärarens ansvarsområde att ingripa i störningar (Alpert 1991: 352). Enligt Macbeth (1990: 193–198) är störningarna i arbetsron problematiska för läraren som bär ansvaret för att det ska vara möjligt att följa lektionens agenda. Allt vad deltagarna gör under lektionen inverkar på hurdan form interaktionen tar och hur samtalet framskrider. Deltagarnas roller är ändå asymmetriska: lärarens ansvar för verksamheten är större än elevernas.

¹³ Mitt val att transkribera hyssjanden med *ssh* baserar sig på Sahlström (2008) (jfr *sch* i SAG, band 2, s. 747; J. Lindström 2008: 63).

Ristevirta (2007: 244) har analyserat hur läraren upprätthåller arbetsron, och hon har kommit fram till att sådana sekvenser där läraren ingriper i klassens arbetsro har följande fyra turer:

(T1) En elev eller flera elever stör klassens arbetsro.

(T2) Läraren reagerar språkligt på störningen.

(T3) Eleven eller flera elever reagerar på lärarens tur

(a) genom att följa direktivet genom handling (utan språklig reaktion)

(b) språkligt och genom att följa direktivet

(c) genom att göra språkligt motstånd

(T4) Återgång till undervisningssamtalet via antingen lärarens eller elevens tur.

Turen T3a innebär att eleven följer arbetsrodirektivet, det vill säga slutar störa arbetsron. Alternativet T3b däremot innebär att eleven följer direktivet men kommenterar det på något sätt, till exempel genom att be om ursäkt. Turen T3c beskriver en situation där eleven sätter sig till motvärn och protesterar språkligt mot direktivet. (Ristevirta 2007: 245.) Majoriteten av arbetsrodirektiven i mitt material följer modellen T1, T2, T3a, T4, men eleverna följer inte alltid arbetsrodirektivet omedelbart utan läraren behöver upprepa och möjligen uppgradera direktivet innan det önskvärda resultatet nås. Direktivet kan uppgraderas till exempel med hjälp av lexikaliska val eller genom att rikta direktivet mera specifikt (se kapitel 5).

De arbetsrodirektiv som läraren använder kan vara antingen verbala eller ickeverbala, direkta eller indirekta och de kan riktas till enstaka elever eller till en större grupp (Tainio 2011: 332). Eftersom min studie är samtalsanalytisk identifierar jag störningar i arbetsron genom att analysera lärarens verksamhet (se Tainio 2005: 181). Med hjälp av samtalsanalys kan forskaren avslöja hur olika institutionella förhållanden uppnås i och genom klassrumsinteraktionen (He 2004: 573–575). Förhållandena mellan deltagarna förändras hela tiden under interaktionen, och till exempel lärarens auktoritet kan accepteras i olika hög grad av eleverna under samma lektion. Det är inte lätt för läraren att erövra sin pedagogiska auktoritet (Tainio & Harjunen 2005). Läraren kan ställa för stora krav på sig själv och anse att han eller hon har misslyckats i sitt arbete om arbetsron inte är tillräckligt bra hela tiden. Det är viktigt att läraren och eleverna kan lita på varandra eftersom det kan vara till hjälp i problematiska situationer.

3.6 Anvisningar i klassrummet

Uppgifternas syfte på lektionerna är till exempel att öva nya färdigheter och att aktivera eleverna. I övningssekvensen ger läraren instruktioner för uppgiften, eleverna gör uppgiften och den går så långt som möjligt igenom. (Joutseno 2007: 181.) Enligt Joutsenos finska högstadiematerial (ibid.: 182, 183) innehåller lärarens anvisningar tre delar, vilka är 1) en eventuell uppmärksamhetsmarkör, 2) själva anvisningen och 3) en uppmaning att påbörja arbetet. Uppmärksamhetsmarkören kan utgöras av ett verb som står i passiv eller till exempel av partikeln *sit(te)* 'sedan'. Själva anvisningen informerar eleverna om övningen, till exempel hur eleverna borde gå till väga för att kunna genomföra uppgiften så väl som möjligt. I den här fasen använder läraren vanligen påståendesatser i andra person singularis eller pluralis. Uppmaningen att påbörja arbetet ges oftast genom att man använder en imperativsats i singularis eller i pluralis. I mitt material består anvisningssekvenserna däremot oftast av uppmärksamhetsmarkörer och av själva anvisningen som indikerar *hur* övningen ska göras. Uppmaningar till eleverna *att* börja göra övningen är sällsynta, och imperativsatser är i flitig användning i själva anvisningarna.

En viktig egenskap hos direktiv i klassrummet är tydlighet (Goatly 1995). E. Niemi (2013: 130, 131) rekommenderar att läraren tar hänsyn till både yttre och inre förutsättningar för en ändamålsenlig anvisning när han eller hon ger instruktioner för uppgifter. De yttre förutsättningarna består bland annat av arbetsron och den tid som eleverna har till sitt förfogande när de jobbar med övningen, medan till exempel tydlighet och grundlighet hör till de inre förutsättningarna. E. Niemi (ibid.: 68) påpekar också att deduktiva anvisningar som först presenterar helheten och sedan detaljerna bidrar till att det är lätt för eleverna att följa direktiven.

Instruering av läxor är en rutinmässig aktivitet som upprepas nästan varje lektion. Vanligen ger läraren läxor i slutet av lektionen. De sekvenser där läraren ger läxor består av lärarens första led vilket utgörs av att läraren informerar eleverna om läxuppgifterna och möjligen ger detaljerade anvisningar för uppgifterna. Lärarens direktiv som gäller läxor får sitt eventuella andra led först efter lektionen om eleverna gör hemuppgifterna, det vill säga det prefererade andra ledet är en handling. Det är också möjligt att alla elever inte gör läxorna och då är det fråga om ett uteblivet och disprefererat andra led. Följande lektion går klassen igenom läxorna och då kan läraren kontrollera om eleverna har gjort sina hemuppgifter (se delkapitel 3.3 om

verksamhetssekvenser i språkundervisningen). Ett parallellfall med anvisningarna för läxor är läkarens anvisningar för vad patienten ska göra efter mottagningen. Läkarens anvisningar kan till exempel handla om laboratorieprov eller hur sjukdomen kan vårdas hemma. (Se Sorjonen 2001: 93–106 om läkarens anvisningar som handlar om patientens verksamhet efter mottagningen.) I båda fallen är det fråga om direktiv vars andraled produceras om eleven eller patienten följer direktivet efter det institutionella mötet.

Anvisningar för läxor är direktiv som är avsedda att följas först senare och inte inom ramen för lektionen. Enligt ISK (2004: § 1216) kan ett språkligt svar på ett direktiv visa att mottagaren har förstått att talaren avser att andraledet ska produceras senare. Av de 30 läxgivningssekvenser som ingår i materialet innehåller 12 elevturer av något slag: kvitteringar, reparationsinitiativ och negativa ställningstaganden såsom *e:i 'ne:j'*. I sekvenser i mitt material där läraren ger läxor förekommer det endast två elevturer som efter att läraren har gett läxor kvitterar direktivet. Då är det fråga om *ookoo* och *okei*.

3.7 Att välja undervisningsspråk

Valet av undervisningsspråk är en mångfasetterad fråga i andraspråksundervisningen. Lärare som inte undervisar i språkämnerna använder bara ett språk när de undervisar, men lärare i andraspråk måste fundera på vilket språk de använder i vissa situationer. När det gäller direktiv behöver läraren välja vilket språk hon använder i direktiv men hon behöver även informera eleverna om vilket språk de ska använda i en viss övning.

Den finländska läroplanen stadgar inte vilket språk språklärare ska använda i sin undervisning. Däremot står det i styrdokumentet för engelska i Sverige (Skolverket 2011) att läraren i allt väsentligt ska undervisa på målspråket. I Finland finns det alltså inte någon uttalad policy för språkvalet i språkundervisningen på överordnad nivå, utan lärarna fattar beslut om språkvalet i sitt dagliga arbete. Simon (2001: 327) påpekar att varje lärare beslutar vilket språk han eller hon använder för att nå det pedagogiska målet. Enligt Green-Vänttinen m.fl. (2010: 64) uppskattar gymnasieeleverna om läraren konsekvent talar svenska och de anser att det gynnar inlärningen samt ger dem en förebild att sträva efter. Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 29) har kommit fram till att en del av högstadieeleverna önskar höra läraren tala mera svenska på lektionerna, men de flesta tycker att det är idealt med både svenska och finska i svenskundervisningen.

Enligt Bergström (2011: 237, 238) som har intervjuat blivande språklärare anger dessa flera faktorer som påverkar språkvalet. De nämner att till exempel deras egen och elevernas språkbehärskning, undervisningskulturen i den aktuella skolan samt undervisningsinnehållet spelar en stor roll när de väljer mellan svenska och finska i olika undervisningskontexter. Enligt Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011: 47) inverkar dock lärarens egen kompetens inte på språkvalet mellan modersmålet och målspråket, utan det är fråga om olika språkstrategier hos olika lärare.

Alla lärare som deltar i min undersökning talar finlandssvenska. Enligt Green-Vänttinen m.fl. (2010: 64) har gymnasieeleverna ingen stark åsikt om vilken variant som borde läras ut, men de anser att finlandssvenska är lättare än rikssvenska. Skillnaderna mellan finlandssvenska och rikssvenska togs inte upp på lektionerna i mitt material, men på en högstadiektion ställde en elev en fråga om svenskar bör studera finska. Frågan ledde till en diskussion om att Finland är ett tvåspråkigt land med två officiella språk och att alla finländare studerar båda språken.

Kodväxling är en vanlig företeelse i andraspråksundervisning. Kodväxling mellan turkiska och engelska i engelskundervisningen vid ett universitet i Turkiet har analyserats av Üstünel och Seedhouse (2005). Enligt deras undersökning (ibid.: 313–315) väntar läraren bara en sekund på att studeranden svarar på frågan på andraspråket engelska innan läraren frågar på förstaspråket turkiska, men det är vanligt att läraren repeterar sin fråga på andraspråket före kodväxlingen. De här kodväxlingarna förekommer i kontexter där målet är att eleverna svarar på lärarens initiativ på andraspråket. Kodväxlingen är ett sätt att förtydliga initiativet när modifikationerna på andraspråket inte har lett till det önskvärda resultatet.

Den pågående verksamheten påverkar valet av undervisningsspråket. Polio och Duff (1994: 316–320) har kommit fram till att universitetslärare som har målspråket som modersmål brukar använda studerandenas modersmål engelska till exempel när de talar om något klassrumsrelaterat (t.ex. *midterm*), när de undervisar grammatik, när de ger instruktioner samt när de vill visa empati och skapa en trevlig atmosfär i klassrummet. Det finns dock stora skillnader mellan olika lärare när det gäller språkval mellan målspråket och engelskan. Även Nikulas (2005: 35, 39, 40) undersökning av engelskundervisningen i finska skolor visar att språkvalet mellan engelska och finska beror på den pågående aktiviteten. Läraren använder målspråket engelska till exempel när texterna i läroboken diskuteras och när han eller hon ger instruktioner för hörförståelseövningar samt när dessa går igenom. Det framgick i min pro

gradu-avhandling (Hyytiäinen 2007: 64) att svenskläraren vanligen använder finska (som är hennes och elevernas förstaspråk) för att ge svårare instruktioner och för att undervisa grammatik. När det är fråga om rutinerna i början av och i slutet av lektionen och i övergångsskeden mellan olika uppgifter yttras direktiven på svenska.

Att grammatik undervisas på elevernas modersmål är vanligt (Polio & Duff 1994: 322; Simon 2001: 322–325; Nikula 2005: 34; Alanen m.fl. 2006: 139; Green-Vänttinen m.fl. 2010: 64; Mäenpää 2010: 34; Bergström 2011: 238; Stoltz 2011: 105). Enligt Polio och Duff (1994: 322) ökar sannolikheten för att läraren ska undervisa grammatik på elevernas modersmål om de grammatiska termerna i målspråket saknar en direkt motsvarighet i elevernas modersmål och om de här två språken skiljer sig grammatiskt mycket från varandra.

Traditionen att forska i användningen av förstaspråket i andraspråksundervisningen är lång (se en översikt över litteratur för och emot förstaspråket i andraspråksundervisningen i Üstünel & Seedhouse 2005: 304–306). Duff och Polio (1990: 154) hävdar att mängden andraspråk i främmandespråksundervisningen är avgörande för elevernas inlärningsprocess. Bergström (2011: 239) påpekar att användningen av förstaspråket finska i grammatikundervisningen kan leda till att eleverna uppfattar grammatiken som någonting svårt och som en separat delfärdighet som inte hör till det egentliga skrift- eller talspråket. Swain och Lapkin (2000: 268, 269) däremot lyfter fram det positiva med att läraren använder även förstaspråket. Enligt deras undersökning hjälper förstaspråket eleverna att genomföra övningar mera effektivt för då är det lättare att förstå instruktionerna. Förstaspråket är ett viktigt verktyg i synnerhet när övningarna är kognitivt och språkligt utmanande.

4 Tidigare forskning i direktiv

I det här kapitlet redogör jag för hurdan forskning i direktiv som tidigare har bedrivits. Synvinklar som tas upp är hurdan förhållande direktiv har till artighet samt hur direktiv används i institutionella samtal och mera specifikt i klassrumssamtal.

4.1 Direktiv och artighet

Direktiv är ansiktshotande talakter (Dalton-Puffer 2003: 3) och artigheten påverkar hur direktiv formuleras. Direktiv hör ihop med artigheten, men den är inte bunden till ett enstaka direktiv utan till hela samtalsstilen. Artigheten syns inte bara i lexikala val utan i hela turen. (Haapala 2003: 20, 24.) Enligt Browns och Levinsons artighetsteori (1987: 61, 62, 70, 76) har varje vuxen medlem av ett samhälle ett socialt ansikte som indelas i positivt ansikte och negativt ansikte. Positivt ansikte är individens personlighet medan negativt ansikte innebär att individen vill vara fri från att andra beslutar hur han eller hon borde agera. Talaren kan minimera risken för att hota mottagarens ansikte genom att använda konventionellt indirekta yttranden, till exempel en frågesats för att uttrycka en begäran. Goffman (1963: 124) påpekar att om bekanta träffas behövs det en förklaring om de inte tar ögonkontakt med varandra, medan det behövs en förklaring om obekanta gör så. Att bekanta visar att de har uppmärksammat varandra förhindrar dem att känna sig förbisedda.

Att man strävar efter artighet leder till att direktiv ofta ges genom att man använder indirekta talakter (Searle 1975: 59–64). Enligt Dalton-Puffers (2003: 11) kategorisering, som baserar sig på samtal i CLIL-klassrum, utgörs indirekta direktiv i klassrumssamtal av frågesatser och önskemål, medan direkta direktiv är imperativsatser och påståendesatser med det modala hjälp verbet *must*.

*Grammatiska metaforer*¹⁴ är ett sätt att skapa artighet. Att man använder grammatiska metaforer är vanligt när man uttrycker förpliktelse (Holmberg & Karlsson 2006: 63, 64). Då kan man variera mellan olika grader av förpliktelse till skillnad från uppmaningssatsen¹⁵ (*Fyll i en särskild blankett*) som endast har ett uttryck för att uppmana. Vissa direktiv till exempel i en text kan uttryckas genom att man använder det modala hjälp verbet *kunna* (*Du kan fylla i en*

¹⁴ Grammatiska metaforer betyder att man använder till exempel en påståendesats för att uttrycka en fråga (Holmberg & Karlsson 2006: 49).

¹⁵ Uppmaningssatsen används för att få lyssnaren att göra någonting och den inleds av ett verb som står i imperativ (Holmberg & Karlsson 2006: 53).

särskild blankett) och vissa andra genom att man använder *skola* (*Du ska fylla i en särskild blankett*). Om *kunna* eller *behöver inte* används, ger det flera handlingsalternativ till mottagaren än om *skola* eller *måste* används. Att mottagaren har flera handlingsalternativ innebär att graden av förpliktelse är lägre.

Om ett direkt direktiv är artigt eller oartigt beror på hurdana nackdelar eller fördelar det innebär för mottagaren. Därför kan man inte entydigt ställa imperativsatser, frågesatser och påståendesatser i artighetsordning. Att säga *Peel the potatoes* tolkas som oartigt, eftersom det kräver att mottagaren gör någonting tråkigt. Att följa direktivet *Have another sandwich* är däremot trevligt för mottagaren, och därför tolkas imperativformen som artig. (Leech 1983: 107.) Även Rouhikoski (2012: 262) har kommit fram till att imperativsatser används i samtal på FPA när kunden kan dra direkt nytta av att följa direktivet, till exempel om han eller hon kan få en ersättning genom att spara alla kvitton. Couper-Kuhlen (2014: 631–634) påpekar att begäran (*request*) innebär att mottagaren gör någonting som är fördelaktigt för talaren medan erbjudande (*offer*) betyder det motsatta. Då gör talaren någonting som är fördelaktigt för mottagaren.

Enligt Curl och Drew (2008: 147, 148) använder talaren en konventionell begäran (*could/can you; I want X*) när han eller hon vet att det är oproblemiskt för mottagaren att följa direktivet, men ramen *I wonder if* om han eller hon anser att det är osäkert om direktivet leder till det önskvärda slutresultatet. J. Lindström och Lindholm (2009: 182–184, 202) påpekar att frågeramar (*får jag fråga; jag undrar; en fråga bara*) är relativt frekventa i institutionella samtal. Frågeramen projicerar att frågan kan vara känslig eller att den är oväntad i den ifrågavarande sekventiella fasen.

Vardaglig interaktion betraktas som den primära formen av interaktion och ett barn får sina första språkliga modeller genom vardagliga, det vill säga informella, samtal med familjemedlemmar. Färdigheter som behövs i institutionell interaktion lärs in först senare i livet, men barn är ändå skickliga på att imitera vuxnas samtal och artighetsstrategier. Korpela (2002: 3, 24, 29) har forskat i 8–10-åriga barns läkarlekar. Läkarbarnen¹⁶ väljer likadana strategier som riktiga läkare, och de skapar sin läkarroll till exempel genom att använda medicinska termer. När det är fråga om direktiv använder barnen bara sällan imperativ. I de

¹⁶ Läkarbarnet har läkarens roll i leken.

flesta fall använder läkarbarnen påståendesatser med modala konstruktioner som uttrycker nödvändighet (t.ex. *sitä* [lääkettä] *pitää käyttää aamuisin ja iltaisin* 'den [medicinen] ska användas på morgnarna och på kvällarna'). De institutionella rollerna framhävs i och med att läkaren och patienten har olika rättigheter och skyldigheter i leken. Läkarbarnet ställer frågor och ger befallningar medan patientbarnet besvarar frågorna och följer direktiven.

Tidigare forskning tyder på att artighet inte är bunden till vissa språkliga former eller till indirekthet respektive direkthet. Artigheten förmedlas med olika medel och det finns också språkspecifika konventioner i hur man visar artighet i samtal. Att lära sig den egna kulturens artighetsstrategier hör till barnets socialiseringsprocess. Det finns till exempel skillnader i pronomenbruket och tilltal mellan sverigesvenska och finlandssvenska samtal (se en översikt i Wide 2016).

4.2 Direktiv i institutionella samtal

I delkapitel 4.1 redogjorde jag för ett fenomen som anknyter till användningen av direktiv överlag, nämligen artighet. I det här delkapitlet övergår jag till att ta upp tidigare forskning i direktivens form i olika typer av institutionella samtal. Jag ger också en översikt över direktivens eventuella dispreferens.

Anvisningar och uppmaningar har studerats i olika institutionella kontexter: hur experten ger råd och information i genetisk rådgivning (Lehtinen 2005), hur pensionärerna ger uppmaningar under hemtjänstbesök (A. Lindström 2005; A. Lindström & Ridell 2005; Heinemann 2006), hur chefen ger direktiv på arbetsplatsen (Vine 2009), hur aerobic-ledaren ger direktiv (Torpo 1998), hur ishockeytränaren ger direktiv (Rantala-Ekholm 1999), hur hälsovårdaren ger direktiv (Rihu 2008), hur manliga respektive kvinnliga läkare ger direktiv (West 1990) och hur läkaren ger anvisningar (Sorjonen 2001).

Tidigare studier har visat att fraser och imperativsatser är vanliga direkta handlingar i institutionella samtal. Enligt Sorjonen m.fl. (2009: 100, 101) nämner människorna frågesatsen och imperativsatsen som de vanligaste sätten att uttrycka begäran i servicesituationer, men forskningsmaterialet visar att finska kunder på kiosken oftast använder påståendesatser när de

överbudet använder satser. Kundernas yttranden är dock ofta inte satsformade¹⁷ (ibid.: 92–97). Att intuitionen inte alltid stämmer överens med språkanvändarnas verklighet syns också i Tanners (2012: 51) material. Hon jämför direktiv i dialoger i läroböcker i finska som andraspråk och autentiska finska servicesamtal. Tanner visar att en skillnad mellan dem är att kundens turer i dialogerna i läroböckerna innehåller flera förstaled, medan varje initiativ från kunden i autentiska samtal brukar få ett andralad innan kunden övergår till följande initiativ. Autentiska servicesamtal skiljer sig således från lärarens turer i mitt material, som ofta är flerledade och innehåller flera direktiv. Den största skillnaden mellan service- och klassrumsinteraktion är dock att den professionella aktören ger direktiv i klassrumssamtal medan lekmannen gör det i servicesamtal.

I institutionella samtal finns det vissa kontexter där direktiv vanligen uttrycks med imperativsatser. Enligt A. Lindströms och Ridells (2005: 111) material som har spelats in under hemtjänstbesök hos pensionärer behöver en uppmaning som pensionären ger inte vara syntaktiskt fullbordad för att bli tolkad som en uppmaning av vårdbiträdet. A. Lindström (2005: 228) påpekar att pensionären kan använda imperativsatser, frågesatser och påståendesatser när hon ber om hjälp. Imperativsatser och frågesatser används i kontexter där pensionären orienterar sig mot att hon har rätt att be om bistånd medan påståendesatser markerar att begäran är förhandlingsbar. I samtal vid FPA är imperativsatser synnerligen vanliga i personalens rutinemässiga direktiv, till exempel när kunden ska ange sin personbeteckning (Rouhikoski 2012: 262). I Tykkyläinens (2005: 62) talterapimaterial är imperativsatsen den vanligaste formen i talterapeutens anvisningar för barn.

Tidigare undersökningar har klarlagt de faktorer som kan påverka valet av direktivets form. I ett nyzeeländskt arbetsplatsmaterial som har studerats av Vine (2009: 1396), vägrar medarbetarna aldrig följa chefens direktiv men ibland förhandlar man om hur man borde gå till väga. Cheferna använder olika språkliga former i sina direktiv även under samma möte, vilket enligt henne är ett tecken på att direktivets språkliga form inte endast beror på maktförhållandena mellan samtalsdeltagarna. Vine (ibid.: 1399, 1400) har dock kommit fram till att chefens direktiv oftare är indirekta när han eller hon talar med en tillsvidareanställd medarbetare. Imperativsatser används i slutet av ett längre samtal om samma topik och de

¹⁷ Fristående nominalfraser kan även utgöra frågor, till exempel *kahvia vai teetä?* 'kaffe eller te?' (ISK 2004: § 1679). Enligt Lindholm (1999: 34) är fristående nominalfraser som frågor särskilt responsstyrande.

fungerar som sammandrag av vad chefen önskar att medarbetaren ska göra, medan mera indirekta direktiv förekommer speciellt ofta i kontexter där chefens förslag är annorlunda än medarbetarens (ibid.: 1402, 1403). Även Rouhikoskis (2012: 262) FPA-material visar att kundens ålder påverkar hur representanten för institutionen formulerar sina direktiv. Imperativsatser används desto oftare ju yngre kunden är.

Graden av disprefens hos direktiv varierar i olika samtalskontexter. I vardagliga samtal anses det ofta vara problematiskt att ge råd till varandra (Sorjonen 2001: 89) och också vissa institutionella samtal handlar om känsliga ämnen (se t.ex. Kinnell & Maynard 1996 om anvisningar i HIV-rådgivningssamtal), men när det gäller klassrumsinteraktionen kan man konstatera att lärarens direktiv är ett nödvändigt inslag i den. Arbetsrodirektivsekvenser är typiska i synnerhet för undervisningssamtal, men anvisningssekvenser förekommer i olika institutionella sammanhang. Heritage och Sefi (1992: 368) påpekar att anvisningar har en normativ dimension, medan Vehviläinen (1999: 168) indelar anvisningar i två grupper. Den ena består av normativa anvisningar och den andra av anvisningar som erbjuder förslag och alternativ. Enligt Kinnell och Maynard (1996: 413) initieras majoriteten av anvisningssekvenserna i HIV-rådgivningssamtal av den professionella aktören.

Uppmaningar förekommer enligt Schegloff (2007: 82, 83) inte som första topiker i samtal och de innehåller förklaringar och uppmjukningar på samma sätt som disprefererade andraled. Det är ett tecken på att samtalsdeltagare orienterar sig mot att uppmaningar är disprefererade. I mitt material förekommer det första direktivet vanligen i ett tidigt skede, men hälsningen och frånvarokontrollen brukar inleda lektionen. A. Lindström och Bagerius (2002: 136) påpekar att uppmaningar är disprefererade i deras hemtjänstmaterial, vilket syns i att de ofta föregås av pre-uppmaningar. Pre-uppmaningar förekommer sällan i mitt material och de används endast av eleverna (t.ex. *mul ois taas kysymys* 'jag skulle igen ha en fråga' i exempel (3) i delkapitel 2.4.1), men ibland frågar läraren om eleverna är färdiga, vilket kan leda till att eleverna får lite mera tid på sig med övningen. Lärarens direktiv kan således bli fördröjt, men det ges ändå.

4.3 Direktiv i klassrummet

Det här delkapitlet handlar om hur direktiv formuleras och vilka funktioner de har i klassrumssamtal. Även språkval i lärarens direktiv är ett centralt tema i detta avsnitt. Direktiv

har en viktig uppgift speciellt i att få eleverna att arbeta (Sinclair & Brazil 1982: 22). Enligt Sinclair och Brazil (ibid.) består lärarens verksamhet under lektioner av flera delar för de:

- 1) undervisar olika teman för eleverna
- 2) får eleverna att arbeta till exempel genom att ge instruktioner för uppgifter
- 3) får eleverna att tala till exempel genom att ställa frågor och
- 4) evaluerar elevernas verksamhet.

Att läraren representerar institutionen ger honom eller henne tillstånd att ge information och att kräva att eleverna visar vad de har lärt sig (Dalton-Puffer & Nikula 2006: 244). Klassrummets institutionella kontext syns i att läraren kan straffa eleverna om de inte följer direktiven (Tapper 1994: 207).

Enligt Dalton-Puffer och Nikula (2006: 247, 248) är direktiv frekventa i klassrumssamtal, men det är inte alltid lätt att avgöra om något visst yttrande är ett direktiv eller inte, för i skolsammanhang kan nästan alla lärarens turer tolkas som direktiv. För att identifiera ett direktiv måste man analysera kontexten, det vill säga följande yttrande: elevernas respons visar om elever anser att något yttrande är ett direktiv eller någon annan talhandling. Lärarens initiativ som har formulerats som påståendesatser kan i vissa kontexter uppfattas som frågor (Margutti 2006: 320, 321) eller som direktiv.

När läraren använder direktiv kan hon välja mellan mera direkta och mera indirekta alternativ. Enligt Leibers (2003: 222) material bildar direktiv i undervisningsdiskursen ett kontinuum där det starkaste direktivet är en befallning, sedan kommer det ett krav, en uppmaning, ett förslag och ett löfte och det mildaste direktivet är en uppmuntran. Dalton-Puffer (2003: 12) påpekar att indirekta direktiv är de allra vanligaste i hennes CLIL-material, även om lärarens position i klassrummet är högre än elevernas. Lärarens sociala roll leder alltså inte nödvändigtvis till användningen av direkta direktiv.

Direktiv används i flera olika situationer i klassrummet (Goatly 1995). De kan ha att göra med (1) inlärningsaktiviteter eller (2) den fysiska omgivningen i klassrummet, men läraren behöver direktiv också (3) när han eller hon använder språket i rollspel. Direktiv som anknyter till inlärningsaktiviteter är ofta rutinmässiga och då är direkta direktiv både pedagogiskt och pragmatiskt värda att rekommendera. Däremot är det skäl att använda indirekt begäran när man

till exempel önskar att eleven ska torka av tavlan, eftersom läraren vanligen tar ansvar för omständigheterna i klassrummet. Goatly påpekar också att när läraren använder språket i rollspel kan han eller hon variera mellan olika typer av direktiv.

I min tidigare studie (Hyytiäinen 2007) undersökte jag valet av formuleringar i direktiv i svenskundervisningen på högstadiet och på lågstadiet. Jag kom fram till att läraren kan använda olika språkliga medel för att uttrycka direktiv, till exempel i form av imperativsatser, frågesatser, påståendesatser eller nominalfraser. Imperativ, som är ett omarkerat sätt att uttrycka direktiv, används till exempel när läraren vill att eleverna tar fram böckerna eller när hon ger instruktioner för eller genomför uppgifter eller i andra rutinmässiga sammanhang (se exempel (1) i kapitel 1). De kan också vara reaktioner på elevernas beteende eller till exempel förbud. Enligt Keravuori (1988: 85) använder läraren imperativsatser i ansikte mot ansiktssituationer när han eller hon kräver att eleverna genast efterföljer lärarens uppmaning. Leiber (2003: 212) har analyserat lärarens tal i yrkesläroverk och vid yrkeshögskolor och hon påpekar att lärarna brukar använda imperativsatser när direktiven gäller basverksamheten under lektionerna, till exempel skrivande. Enligt Tengbergen (2012: 71) är imperativsatser mera förpliktande än andra direktiv.

Det finns mönster för vilka former som används för att uttrycka vissa funktioner. Även om en imperativsats är ett prototypiskt direktiv kan det inte användas i alla kontexter. (Tapper 1994: 208.) Tapper (ibid.: 207) påpekar att på grund av att direktiv kan se olika ut spelar kontexten en stor roll för om mottagaren tolkar ett visst yttrande som ett direktiv eller som en annan språkhandling. Trots kontextens avgörande roll kan den som ger direktiv ta hänsyn till mottagaren och formulera sina direktiv på ett entydigt sätt.

Olika syntaktiska former används för att uttrycka olika funktioner i klassrumssamtal. Goatly (1995) anser att läraren genom att använda imperativ kan betona att hans eller hennes direktiv är nyttiga för eleverna. Han betonar också att korta direktiv, såsom imperativ, är lättare att förstå än långa och invecklade yttranden. Korta direktiv minskar också tiden som läraren använder för att tala, vilket kan leda till att elevernas talutrymme blir större. Även i skriftliga instruktioner, som upplysningstexter om alkohol, tycks konstruktioner med imperativ vara tydligare (Sääskilähti 2009: 176). I klassrumskontexten är det dock viktigare att anvisningen är tydlig än i en skriven text, eftersom läsaren alltid kan återkomma till en textbit som vållar svårigheter. Påståendesatser används i klassrumssamtal för att ge råd och anvisningar (Leiber

2003: 214). De används också för att upprätthålla klassens arbetsro. Läraren använder frågesatser för att kontrollera om undervisningen kan fortsätta, för att återställa ordningen och arbetsron i klassrummet och för att mjuka upp sina uppmaningar. En nominalfras (t.ex. *orden flickor och pojkar*) kan också fungera som direktiv, men kan inte användas i alla situationer. Nominalfraser används till exempel när någon elev eller några elever stör arbetsron. (Hyytiäinen 2007.)

Det finns flera studier av hur valet av språk kan påverka hur direkt direktivet är. Dessa undersökningar tyder på att det inte endast är klassrumskontexten som leder till användningen av direkta yttranden, utan att detta generellt påverkas av att man inte använder sitt förstaspråk. Nikulas (2005: 47) studie visar att lärarnas yttranden är mera direkta när de talar målspråket engelska (t.ex. *tell us about your skills*) jämfört med när de talar sitt förstaspråk finska, då de använder flera pragmatiska diskursmarkörer. Dafouz och Hibler (2013) har analyserat interaktionen i CLIL-klassrum i Spanien, där en lärare med spanska som modersmål och en assistent med engelska som modersmål tillsammans undervisar realämnen på engelska. Enligt deras resultat (ibid.: 664–666) använder lärarna mera direkta arbetsrodirektiv (t. ex. *PABLO! You stop to bother now*) medan assistenternas direktiv är mera indirekta (t. ex. *Quiet down. It is getting very noisy in here*). Detta kan bero på att erfarna lärare har en högre status än noviser samt att lärarnas undervisningsspråk engelska inte är deras förstaspråk. Enligt He (2000: 120) används direktiv i alla kulturer, men deras form, funktion och frekvens varierar. Det är inte lätt för andraspråkstalaren att lära sig hur man använder direktiv i målkulturen (se Tapper 1994).

5 Att upprätthålla arbetsro i klassrummet

I det här delkapitlet analyserar jag arbetsrodirektiv som kan struktureras på olika sätt. Jag är i synnerhet intresserad av hur direktiven förekommer på lektionen och under dess olika verksamhetssekvenser. Arbetsrodirektiv ingår i en arbetsrodirektivsekvens som inleds när en elev eller flera elever stör klassens arbetsro och lärarens direktiv är en respons på störningen. Arbetsrodirektiv avviker således från anvisningsdirektiv som alltid utgör förstaledet i ett yttrande-par. Läraren kan inte planera sina arbetsrodirektiv på samma sätt som det är möjligt att planera anvisningar, för läraren kan inte förutsäga när behovet av arbetsrodirektiv uppstår. En arbetsrodirektivsekvens består av störningen, arbetsrodirektivet eller -direktiven, elevens eller elevernas reaktion samt klassens återkomst till lektionens agenda (se delkapitel 3.5). Ett arbetsrodirektiv har jag avgränsat så att varje gång när läraren återkommer till den egentliga agendan avslutas ett arbetsrodirektiv.

Enligt Tainio (2011: 338) är arbetsrodirektiv ansiktshotande både för eleven och för läraren som tar risken att eleven gör motstånd. Att använda humor i arbetsrodirektiv är en effektiv resurs för läraren att upprätthålla arbetsro och en positiv stämning i klassrummet. I mitt material är gemensamma humorsekvenser ovanliga (se dock exempel (3) i delkapitel 2.4.1), men ibland modifierar läraren konfliktkänsliga arbetsrodirektiv med humoristiska inslag, vilket illustreras i det här kapitlet.

I det följande redogör jag kvantitativt för förekomsten av arbetsrodirektiv i mitt material. De enklaste arbetsrodirektiven består av interjektionen *ssh* som ensam bildar en tur, men ett arbetsrodirektiv kan också bestå av satser (*lyssna*), fraser (*mobilen bort*) eller partiklar (*hej*¹⁸). En del av arbetsrodirektiven står tillsammans med andra element och bildar en tur medan andra är fristående. Det framgår av tabell 2 att svenska används i arbetsrodirektiv lite oftare än finska och att *ssh* är det allra vanligaste arbetsrodirektivet. Antalet arbetsrodirektiv i materialet är 44.

¹⁸ Enligt J. Lindström (2008: 38) är *hej* ett exempel på interjektioner som också används som diskurspartiklar.

Tabell 2. Språkliga former och språkval i arbetsrodirektiv i materialet

	Imperativsats	Påståendesats	Frågesats	Fras	Egennamn	Ssh	N
Direktiv på svenska	3	2	4	2			11
Direktiv på finska	0	5	2	1			8
Övrigt					2	23	25
N	3	7	6	3	2	23	44

Arbetsrodirektiv är ofta icke-satsformade: det finns 23 belägg på direktiv som endast består av *ssh*, 3 belägg på fraser (t.ex. *mobilen bort*) och 2 belägg på egennamn som arbetsrodirektiv i materialet. Alla satsformade arbetsrodirektiv på finska är påståendesatser eller frågesatser medan satsformade arbetsrodirektiv på svenska också kan vara imperativsatser. Imperativsatser, som är de prototypiska direktiven (SAG, band 4, s. 705), är relativt sällsynta i arbetsrodirektiv med endast tre förekomster i materialet. Att imperativsatser inte används i arbetsrodirektiv på finska är enligt min tolkning ett tecken på att läraren uppfattar imperativsatser som för direkta när de talar sitt förstaspråk. Ristevirta (2007: 242) har däremot kommit fram till att imperativsatser är vanliga i arbetsrodirektiv på finska. Olika lärare verkar alltså ha olika preferenser när de väljer om de använder imperativsatser i sina arbetsrodirektiv eller inte. Av de 16 satsformade arbetsrodirektiven innehåller endast tre en negation. Mitt material tyder alltså på att arbetsrodirektiven vanligen inte formuleras som förbud, utan läraren pekar snarare på hur eleverna ska bete sig i stället för att säga hur de inte ska agera.

I mitt material har jag identifierat sammanlagt 36 arbetsrodirektivsekvenser varav 29 innehåller endast ett arbetsrodirektiv och 7 består av minst två arbetsrodirektiv. Av de 36 arbetsrodirektivsekvenser som ingår i materialet har jag identifierat 26 i högstadiematerialet och 10 i gymnasimaterialet. Högstadielktionerna utgör endast en tredjedel av hela materialet och arbetsrodirektiv är således betydligt mera frekventa i grundskole- än i gymnasimaterialet. Arbetsrodirektiv är inte speciellt frekventa i materialet, för hela 17 av de 32 lektioner som ingår i materialet innehåller inga arbetsrodirektiv.

Den största skillnaden mellan högstadiematerialet och gymnasimaterialet gäller användningen av *ssh*. I högstadiematerialet förekommer *ssh* i 25 av de 26 arbetsrodirektivsekvenserna medan

ssh används bara en gång i gymnasimaterialet. Vanligen utgör *ssh* arbetsrodirektivet utan andra element, men det kan också integreras till exempel med satser. Partiklar är i sin tur betydligt mera frekventa i arbetsrodirektiven i gymnasimaterialet än i högstadiematerialet. De allra vanligaste partiklarna i arbetsrodirektiven är *hei* och *hej*, men också *no niin*¹⁹ förekommer. Partiklarna *hej*, *hei* och *no niin* används i arbetsrodirektiven för att fånga elevernas uppmärksamhet. I de allra flesta fallen är partiklarna i arbetsrodirektiven turinledande, men det förekommer också enstaka turinterna och turavslutande partiklar i materialet.

Anvisningssekvenser och övergångar är typiska punkter i materialet då det förekommer arbetsrodirektiv. Att övergångar är en typisk kontext för arbetsrodirektiv kom fram också i Hietalas (2012: 72) analys av interaktionen på lågstadiet. Suomensalo (2013: 112) har analyserat arbetsron på lektioner i årskurs fyra i grundskolan och enligt henne beror störningar i arbetsron på att läraren ignorerar elevernas explicit uttryckta förståelseproblem och fortsätter undervisningen utan att försöka lösa problemen. I mitt material är elevernas reparationsinitiativ dock ovanliga före lärarens arbetsrodirektiv, för endast 6 av de 36 arbetsrodirektivsekvenserna i materialet föregås av eller innehåller reparationsinitiativ.

Jag har kategoriserat exemplen nedan på basis av vilken typ av verksamhet (se delkapitel 3.3) som är på gång när läraren ger arbetsrodirektivet. Kategoriseringen baserar sig på min iakttagelse av att verksamheten påverkar antalet arbetsrodirektiv. Analysen indelar direktiven i arbetsrodirektiv i början av lektioner, i sekvenser där läraren ger instruktioner för uppgifter och när eleverna gör dem samt i sekvenser där läraren ger instruktioner för hörförståelseövningar och -prov. Enligt materialet förekommer arbetsrodirektiv speciellt ofta i den sistnämnda kontexten och därför bildar den sin egen kategori. Att eleverna inte pratar när de gör hörförståelseövningar eller -prov är särskilt viktigt för att de inte ska störa andra och för att man överhuvudtaget inte får tala i en provsituation. Kapitlet avslutas med en analys av *ssh* i arbetsrodirektivsekvenser, som avviker från andra arbetsrodirektiv i och med att det avbryter den pågående aktiviteten endast minimalt.

¹⁹ En kombination av *no* (*nå*) och *niin* (*så*). (Se Green-Vänttinen 2001: 148–151 om partikelkedjor i svenska språket och ISK 2004: § 859 i finska språket.)

5.1 Arbetsrodirektiv i början av lektioner

Arbetsrodirektiv i början av en lektion är icke-frekventa i materialet; arbetsrodirektiv förekommer endast två gånger i den här kontexten. I exemplet nedan håller läraren på att dela ut papper i början av lektionen, men arbetsrodirektivet (r. 5) förekommer först efter att läraren har inlett lektionens agenda. Arbetsrodirektivet placerar sig inne i lärarens pågående aktivitet, det vill säga organiseringen av klassens arbete.

(6) SUUT SUPPUUN (G1/7, L1, kurs 3 i B-svenska)

01 ((Läraren delar ut papper. Eleverna småpratar.))
02 L1: Minna²⁰ (1.0) Kalle (2.0) ei riitä Kalle L:kään vaan *Lahden
det räcker inte ens med Kalle L. utan
03 Kalle* (2.0) kumpi- (.) kumpikin on Kalle L Lasse (2.0)
Kalle Lahti (2.0) båd- (.) båda heter Kalle L. Lasse
04 ((Läraren tittar på pappershögen framför sig.))
→ [HEI SUUT SUPPUUN NYT] (.) ei kuule omia
HEJ TYST NU (.) man hör inte ens sina
06 [((Läraren svänger högra handen luften.))]
07 ajatuksiaankaan (.) Petteri
egna tankar (.) Petteri
08 ((Eleverna slutar småprata.))
09 E: ota mulleki
ta också mitt papper
10 L1: Matti
11 (4.0)
12 L1: Juha-Pekka ja Jarno
Juha-Pekka och Jarno

Läraren räknar upp elevernas namn (r. 2 och 3) och alla hämtar sitt eget papper. Läraren säger högt *HEI SUUT SUPPUUN NYT* för att få eleverna att tystna (r. 5). Högre ljudstyrka används i någon mån i arbetsrodirektiv, såsom i exempel (6), men det är inte ett fenomen som är typiskt för alla yttranden som upprätthåller arbetsro. Detta innebär att störningarna i det analyserade materialet vanligen inte är så högljudda att lärarens vanliga röststyrka inte skulle räcka till.

²⁰ Elevernas förnamn bildar i exemplet ovan en direktivsekvens med ett förstaled och ett andraled. Förstaledet är Minnas namn och andraledet är att Minna kommer till katedern och hämtar sin blankett.

Direktivet i sekvensen ovan består av uppmärksamhetssignalen *hei* 'hej', den lexikaliserade frasen *suut* 'munnarna' *suppuun*²¹ och adverbialfrasen *nyt* 'nu' och det föregås av en paus på två sekunder. *Hei* och *hej* förekommer ofta i mitt material som uppmärksamhetsmarkör. *Hei* kan användas som uppmärksamhetsmarkör i början, inom och i slutet av en tur (ISK 2004: § 858). Enligt ISK (2004: §858) kan *hei* i finskan bilda en tur även ensam då det inleder en försekvans. Andraledet är då vanligen *no* 'nå'. I mitt material förekommer *hej* och *hei* dock i samma tur med andra element.

Läraren motiverar varför det är viktigt att eleverna ska vara tysta genom att säga att man inte kan höra sina egna tankar i ett sådant buller (r. 5 och 7). Arbetsrodirektivsekvensen avslutas när läraren har motiverat sitt direktiv och hon övergår till agendan genom att uppmana Petteri (r. 7) att komma till katedern. Lärarens yttrande som består av en lista över elevernas namn blir inte fullbordat före arbetsrodirektivet, utan hon fortsätter att räkna upp elevernas namn efter direktivet.

I exempel (7) inleds lektionen med lärarens arbetsrodirektiv (r. 2). Exempel (7) avviker således från föregående exempel i och med att arbetsrodirektivet är det första yttrandet på lektionen, det vill säga det är den omedelbara övergången från rast till lektion. Exemplet nedan illustrerar även hur läraren använder ironi i sitt arbetsrodirektiv. Ironin baserar sig på ordvalet *markkinamekkala* 'marknadslarm' (r. 2). Genom att använda det här arbetsrodirektivet går läraren rakt på sak och visar att lektionen har börjat.

(7) MARKKINAMEKKALA (G1/10, L1, kurs 3 i B-svenska)

- 01 ((Eleverna småpratar.))
 → L1: no niin hei nyt lopetetaan tää markkinamekkala (3.0) tääl ei oo
alltså hej nu slutar vi med det här marknadslarmet (3.0) bortfallet
 03 vissiin kato vielä käyny oli abeista aika monta poissa
verkar inte vara så stort här ganska många abiturienter var borta
 04 (9.0) ((Eleverna slutar småprata.))
 05 L1: kaikki on paikalla no ei oo ainakaan tänne iskeny mitkään (3.0)
alla är på plats nå svininfluensan har åtminstone inte kommit hit (3.0)
 06 possut²²
 07 (5.0)

²¹ *Suut suppuun!* (ungefär 'stäng munnen') är ett svåröversättligt idiomatiskt uttryck.

²² Läraren hänvisar till A(H1N1)-influensaepidemin.

08 L1: nythän meil on pikkusen lyhyempi tunti (.) niinku rehtori
 nu har vi ju en lite kortare lektion (.) såsom rektorn
 09 kuulutti (1.0) äskeisel tunnil kymmentä vaille siirrytään (3.0)
 anmälde (1.0) föregående lektion tio minuter i ska vi (3.0)
 10 auditorioon
 till auditoriet

Arbetsrodirektivet består av uppmärksamhetsmarkörerna *no niin* och *hei 'hej'* och en påståendesats på finska *nyt lopetetaan tää markkinamekkala* 'nu slutar vi med det här marknadsalarmet'. Läraren väntar tre sekunder innan hon fortsätter med att jämföra klassen med sin abiturientgrupp där ganska många var frånvarande. Efter det konstaterar hon att alla elever är på plats (r. 5) och att lektionen tar slut 10 minuter tidigare än vanligt på grund av att de deltar i en gästföreläsning i auditoriet (r. 8–10). Enligt ISK (2004: § 859) används partikelkedjan *no niin* till exempel för att inleda ett nytt samtal eller en ny fas i samtal (se Tainio 2008: 157 om *no niin* i klassrumssamtal och Svinhufvud & Vehviläinen 2013: 155 om *no niin* i graduhandledningssamtal). Enligt Raevaara (1990: 160, 161) används *no* för att markera övergångar mellan topiker och behovet av att signalera övergångar uppstår i synnerhet i intervjuer och i undervisningssamtal, medan *no* används i lägre grad i vardagliga samtal.

Lärarens lexikala val (*marknadsalarm*) kan i klassrumskontexten tolkas som en överdrift, vilket gör yttrandet humoristiskt och ironiskt (se Hutcheon 1994: 156). Att läraren inkluderar sig själv i dem som måste upphöra med marknadsalarmet ökar graden av ironi (*lopetetaan 'vi slutar'* i stället för *lopetatte 'ni slutar'*). Ironiskt språkbruk kan beskrivas som inkoherent, vilket avser att det inte är tillräckligt logiskt och konsekvent (Rahtu 2010: 132, 133). Att använda ett överdrivet ord om störningen i arbetsron och att påstå att även läraren är med i oväsendet är inkoherent i klassrumskontexten. Läraren fortsätter med den humoristiska koden när hon konstaterar att svininfluensan inte har gett sig på eleverna genom att använda ordet *possut* 'grisar' (r. 5 och 6). Enligt Nuolijärvi och Tiittula (2011) används ironi i politiska tv-debatter både som försvar och som angrepp, men i mitt material kan lärarens ironiska yttranden analyseras enbart som reprimander. Lärarens institutionella roll är naturligtvis annorlunda än debattörernas, som ständigt behöver försvara sig mot hård kritik.

5.2 Arbetsrodirektiv i sekvenser där läraren ger instruktioner för uppgifter och eleverna gör uppgifter

Majoriteten av lektionerna i mitt material ägnas åt olika slags övningar. Det hör till lärarens institutionella roll att ge instruktioner för uppgifterna så att eleverna kan utföra dem framgångsrikt. Att eleverna lyssnar på läraren när hon berättar hur den aktuella övningen ska göras är viktigt för att syftet med undervisningen ska kunna nås, och därför behöver läraren då och då ge arbetsrodirektiv. I det här delkapitlet analyserar jag ett exempel på hur arbetsrodirektiv används när läraren ger instruktioner för övningar (exempel (8)) och ett exempel på hur läraren upprätthåller arbetsro när eleverna gör övningar (exempel (9)).

Anvisningssekvenser är den vanligaste omgivningen för arbetsrodirektiv i materialet och 13 av de 36 arbetsrodirektivsekvenserna ingår i en sekvens där läraren ger instruktioner för uppgifter. Arbetsrodirektiv är inte vanliga i sekvenser där eleverna gör övningar, för en stor del av övningarna i mitt material görs parvis eller i smågrupper och då får eleverna tala. Sammanlagt fyra arbetsrodirektivsekvenser förekommer i den här kontexten. På grund av att övningar är en verksamhet vars delar, att ge instruktioner för övningarna och att utföra dem, har olika interaktionella mönster analyserar jag i det här kapitlet de här delarna separat. Eftersom arbetsrodirektiv inte är vanliga i sekvenser där eleverna gör övningar, finns det inte egna kategorier för olika slags övningar.

I materialet finns det två arbetsrodirektiv som består av elevens egennamn (exemplen (8) och (13)). Exempel (8) visar att ett arbetsrodirektiv kan bestå av en nominalfras som pekar ut en enskild elev och att språkliga medel kan kombineras med icke-språkliga i direktiv. Även om elevernas egennamn vanligen används för att utse nästa talare, visar exemplet nedan att en sådan nominalfras också kan fungera som arbetsrodirektiv.

(8) INTRESSANTA YRKEN (G2/6, L2, kurs 5 i A-svenska)

01 L2: okej (1.0) de finns mycket intressanta yrken här nånting för var
02 å en
03 (14.0) ((Läraren går bakom sitt bord och sätter sig. Eleverna
04 småpratar.))
05 L2: kan ni läsa dom ää alltså för nästa gång int har vi ordprov men
06 ja hoppas att ni hinner ö- ögna igenom ett par gånger (.) å sen
07 vi kunde ta en ganska rolig övning ää som ni har på sida hundra
08 (1.0) de är fråga om vissa ää yrken (.) å deras uppgifter å kan


```

09      ni titta med paret [kan ni gå igenom (.)                ]
10                                     [((Läraren riktar sin blick mot Janne.))]
→      [Janne                        ]
→      [((Läraren knäpper med fingrarna.))]
13 L2:  kan ni gå igenom övning tio Vem gör vad alltså tjugotvå yrken de
14      hinner ni med (.) alltså övning tio på sida hundra

```

Klassen har talat om olika yrken och läraren har delat ut ett papper som eleverna ska läsa hemma. Läraren börjar sedan ge instruktioner för nästa övning som enligt hennes skildring är ganska rolig. Positiva adjektiv är sällsynta i materialet vilket kan ha att göra med att det hör till elevernas institutionella roll att göra övningar oavsett om de är trevliga eller inte.

Läraren riktar sitt arbetsrodirektiv till en elev, Janne (r. 11 och 12). Elevens egennamn som arbetsrodirektiv är enligt Dalton-Puffer (2003: 11, 12) ett direkt direktiv. I exemplet ovan håller läraren på att ge instruktioner för en ny övning som handlar om olika yrken men genom att säga Jannes namn och att samtidigt knäppa med fingrarna visar hon att Janne borde koncentrera sig på undervisningen. Hon har dock riktat sin blick mot Janne redan innan hon nämner honom vid namn. Nämnandet av namnet avbryter anvisningen som verksamhet. Att nämna någon vid namn är ett vanligt sätt att be om arbetsro i klassen (Tainio 2005: 189). Egennamn förekommer i arbetsrodirektivsekvenser sammanlagt tio gånger i mitt material. Egennamn kan bilda arbetsrodirektivet ensamt såsom i exempel (8) eller tillsammans med andra språkliga element. Asymmetrin mellan den professionella representanten och lekmännen syns i att eleverna sällan tilltalar läraren med namn. Lärarnas förnamn och efternamn förekommer bara några enstaka gånger i mitt material.

I exempel (8) ovan behandlar läraren arbetsrodirektivet som ett inskott som avbryter hennes agenda och hennes yttrande. Detta återspeglas i syntaxen i lärarens yttrande. Direktivet i exemplet ovan förekommer när turkonstruktionsenheten inte är fullbordad och läraren fortsätter med sin anvisning omedelbart efter direktivet med syntaktisk upprepning (*kan ni gå igenom* r. 13). Arbetsrodirektivet stannar upp turens progression, vilket blir synligt i upprepningen i lärarens tur. Turkonstruktionsenheten blir fullbordad när läraren berättar vilken övning eleverna ska gå igenom parvis (r. 13).

I exempel (8) ovan var det fråga om att läraren ger instruktioner för uppgifter, medan kontexten för exempel (9) är att eleverna gör övningar. I början av exempel (9) övergår eleverna från att

parvis bilda meningar av ord som står på lappar till att läsa de här meningarna högt. En elev, Amit (E1), tappar lapparna på golvet (r. 4) och läraren uppmanar honom att sätta sig.

(9) LÅT VARA (H1/6, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

→ L3: bra↑ (.) ssh hej nu jobba fortfarande med kompisen å läs alla
02 meningar som finns på tavlan
03 ((Eleverna läser högt i cirka 25 sekunder.))
04 ((Amit tappar smålappar på golvet.))
05 ((Eleverna skrattar.))
06 E1: voi: (-)
 oj
07 E2: (-)
→ L3: varför gjorde du så där
09 E1: mitä sä siinä leksytät en mä täs
 varför läxar du upp jag har inte
10 E?: voi sua sä oot ihan omituinen
 stackare du är helt underlig
11 ((Amit sätter sig på golvet och börjar samla lapparna. Läraren
12 hjälpes honom.))
→ L3: Amit låt vara låt (.) kom å sätt dig (.) kom å sätt dig
14 (13.0) ((Eleverna småpratar.))
15 ((Amit sätter sig.))
16 L3: tack ska ni ha↑ (.) tack de räcker >hej vi kollar er läxa (.)
17 övningen tie<

I exempel (9) alternerar läraren mellan att följa lektionens agenda och att ge arbetsrodirektiv. Med andra ord orienterar läraren sig mot vad som händer i klassrummet och vad som står på agendan. Eleverna har bildat meningar parvis och skrivit sina meningar på tavlan. Läraren säger (r. 1 och 2) att eleverna ska läsa alla meningar högt, och eleverna börjar läsa högt (r. 3). Sekvensens första arbetsrodirektiv förekommer när läraren med hjälp av interjektionen *ssh* anger att eleverna ska tystna (r. 1). När eleverna har börjat läsa högt, händer det någonting oväntat när Amit tappar lapparna på golvet (r. 4), vilket leder till att de andra eleverna börjar skratta. Läraren frågar på svenska varför Amit har tappat lapparna (r. 8), och Amit tolkar lärarens tur som en reprimand och reagerar på lärarens yttrande genom att fråga på finska varför läraren läxar upp honom och tillägger *en mä täs*, vilket kan analyseras som ett försvar (r. 9). Varför-frågor är synnerligen starka, och enligt Linell och Gustavsson (1987: 118) kräver de en

förklaring eller en motivering som respons. (Se även Lehtovaara 2002: 47–51 om frågor som beskillningar.)

Amit och läraren börjar samla upp lapparna, men läraren uppmanar två gånger Amit att sätta sig (r. 13). Direktivet består av tre imperativsatser. Imperativsatserna avbryter den pågående verksamheten, det vill säga uppsamlingen av lapparna. I mitt material används imperativsatser som arbetsrodirektiv endast i tre sekvenser och exemplet ovan är det enda där imperativsatser förekommer först mot slutet av sekvensen. De två andra sekvenserna där imperativsatser används för att upprätthålla arbetsron inleds med en imperativsats, som föregås av *ssh* och/eller av partiklar.

Direktivet i exemplet ovan riktas endast till Amit, vilket syns i att turen inleds med hans egennamn. Amit följer direktivet efter en lång paus utan att reagera språkligt (r. 15). Amit och en annan elev tittar på golvet för att kolla om det blir upplockade lappar kvar. Läraren återkommer till lektionens agenda genom att konstatera att det är dags att kolla läxorna (r. 16 och 17). Läraren talar svenska under hela sekvensen, men eleverna talar finska. Interaktionen i sekvensen påminner således om språkbud där läraren konsekvent talar språkbudsspråket men eleverna har rätt att tala sitt förstaspråk som läraren förstår. Verksamheten är gemensam även om samtalsdeltagarna inte talar samma språk (Savijärvi 2011: 77, 78). Enligt Nikula (2005: 35) brukar speciellt högstadielärare i engelska i finska skolor använda modersmålet för att upprätthålla arbetsro. Till skillnad från Nikulas (ibid.) resultat tyder mitt material snarare på att läraren ger arbetsrodirektiv på samma språk som hon använder i den sekvens då problem med arbetsron förekommer.

5.3 Arbetsrodirektiv före hörförståelseövningar och -prov

En specifik sekvens i språkundervisningen då alla elever måste vara tysta är när man lyssnar på hörförståelseövningar på band. Mitt material innehåller fem förekomster av arbetsrodirektivsekvenser före hörförståelseövningar och -prov. På de lektioner som ingår i materialet görs alla hörförståelseövningar och -prov i klassrummet i stället för i ett språklaboratorium. De två första exemplen i det här avsnittet (exemplen (10) och (11)) illustrerar hur läraren ger arbetsrodirektiv som gäller hela klassen, och sedan följer två exempel (exemplen (12) och (13)) där arbetsrodirektiven riktas till enstaka elever. Att arbetsrodirektivet riktas till alla elever är vanligare i materialet.

I exempel (10) vill läraren få eleverna att tystna eftersom de kommer att ha ett hörförståelseprov. Sekvensen blir komplex på grund av att läraren löser ett praktiskt problem och att hon misstänker att eleverna har frågor som gäller provet.

(10) PITKÄT MUSIIKIT (G1/7, L1, kurs 3 i B-svenska)

01 E1: mul on vissiin väärä
jag tror jag har fel

02 L1: [onks sulla]
har du

03 [(Läraren börjar gå framåt elev 1.))]

04 E1: täs on yks viiva kymmenen
här finns det ett till tio

05 L1: aha eks sulla ookaan kakspuoleinen se kattokaas joo oho siin
aha har du inte ett tvåsidigt kolla jä oj det har

06 onkin tullu joku virhe (1.0)
uppstått något fel (1.0)

07 [kattokaa kaikki et teil löytyy kysymykset ykstoist viiva]
kolla alla att ni har frågorna elva till

08 [((Läraren ger det rätta pappret till eleven.))]

09 kakskymmentä (.) vilka känslor har mannen för sin hustru on
tjugo (.) är

10 ensimmäinen (1.0) tässä on nähtävästi joku (.) ykspuoleinen
den första (1.0) uppenbarligen finns här ett (.) ensidigt

11 vahingos mukana
med av misstag

12 (7.0)

→ L1: no niin sit ei saa enää jutella mitäs onks ongelma (1.0) kysymys
alltså nu får man inte längre prata vad har ni något problem (1.0)
någon fråga

14 (8.0)

15 L1: pitäs nyt olla kohillaan
nu borde allt vara klart

16 ((Hörförståelseprovet börjar med musik.))

→ L1: hei mikäs nyt (.) yhtään ei saa jutella tää on koe
hej vad är det nu (.) man får inte prata alls det här är ett prov

18 (8.0)

19 L1: pitkät musiikit vaan
musiken är dock lång

20 (7.0)

21 L1: niil on jääny levy päälle
de håller fortfarande på att spela samma skiva

22 (6.0)
 23 L1: no nyt se taitaa hiipua
 nå nu verkar det ta slut
 24 ((Hörförståelseprovet tar cirka 17 minuter.))
 25 L1: okej skicka svaren hit
 26 ((Eleverna lämnar in blanketterna, vilket tar 30 sekunder.))

Innan exemplet ovan börjar har läraren delat ut provpapper till eleverna, och det har kommit fram att en elev har fått ett felaktigt papper och läraren ger honom ett nytt papper (r. 1–11). Läraren konstaterar att eleverna inte längre får prata (r. 13) och hon tolkar orsaken till att eleverna pratar som att det är något problem med provet. Inskottssekvensen tar slut (r. 1–11), och läraren säger *no niin* för att uttrycka övergången till provet (se Tainio 2008: 157).

Läraren är emellertid inte nöjd med arbetsron efter sitt första direktiv, och hon upprepar sin uppmaning genom att säga att man inte alls får diskutera (r. 17). Den andra uppmaningen uppgraderas med *yhtään* 'alls' som är ett polärt förstärkningsord (ISK 2004: § 1722). Läraren betonar att det är fråga om en provsituation då man har en annorlunda deltagarram än vanligen (r. 17). Att direktiv uppgraderas om det första initiativet inte följs upp av en handling har noterats även i andra kontexter än i klassrumssamtal. Craven och Potter (2010: 438) har analyserat föräldrarnas direktiv vid matbordet och de påpekar att om barnen trotsar sina föräldrar blir direktiven uppgraderade genom att föräldern till exempel höjer sin röst. Att direktivet uppgraderas om mottagaren inte följer det kom fram också i Wests (1990: 103, 104) undersökning av direktiv i interaktion mellan läkare och patient i USA. Läkaren övergår från de mera indirekta direktiven *You can drop yer trousers* och *Why don' cha jus' take 'um off* till imperativsatsen *Take yer trousers o:ff*.

I exempel (10) ovan motiverar läraren varför eleverna inte får tala – provet har börjat (r. 13 och 17). Läraren talar finska, och hon använder det modala hjälpverbet *saada* 'få' i sina förbud. Hennes direktiv är generiska, det vill säga de riktas inte till någon viss elev utan till hela klassen. Läraren ger instruktioner för provet och upprätthåller arbetsro på finska, men hon byter till svenska efter provet när hon uppmanar eleverna att lämna in provpappren. Lärarens arbetsrodirektiv består av påståendesatser och frågesatser, men uppmaningen i slutet av sekvensen är en imperativsats till formen. Imperativsatser verkar vara typiska för rutinmässiga direktiv på samma sätt som användningen av svenska. Med rutinmässiga direktiv avser jag

direktiv som återkommer regelbundet i materialet. Dessa är till exempel uppmaningar att ta fram en viss sida samt instruktioner för hörförståelseövningar.

Läraren lägger till partikeln *-s* i sitt yttrande *hei mikäs nyt* 'hej vad är det nu' (r. 17)²⁴. Även Ristevirta (2007: 242) har kommit fram till att *-s* är ett typiskt drag i arbetsrodirektiv på finska. Enligt ISK (2004: § 1672) används *-s* vanligen i rutinmässiga uppmaningar och i synnerhet då talaren har högre auktoritet än mottagaren. Partikeln *-s* används till exempel i samtal mellan förälder och barn, lärare och elev samt läkare och patient. Enligt Raevaara (2004: 551–553) är *-s* vanligare i institutionella än vardagliga samtal, och *-s* bär olika funktioner i olika kontexter. Det kan visa artighet och mjuka upp eller intensifiera frågor. I vardagliga samtal förekommer *-s* i frågor som har att göra med att erinra sig eller att ta ställning. De här frågorna framhäver talarens och lyssnarens gemensamma synvinkel och verksamhet mera än frågor i regel. I institutionella samtal används *-s* till exempel i kontexter där representanten för institutionen samtidigt ställer en fråga till lekmannen och letar efter svaret i skriftliga dokument. Partikeln *-s* används också för att signalera övergångar inför en ny topik.

Även Rouhiainen och Lehtinen (2009: 146–149) har analyserat partikeln *-s* i en institutionell kontext, nämligen i genetisk rådgivning. De har funnit att när de professionella använder *-s* i sina frågor visar de att de är beredda att fundera på problemet tillsammans med klienten. I talterapeut–barn-interaktionen har bruket av *-s* som följd att barnets respons förekommer omedelbart efter talterapeutens direktiv (Tykkyläinen 2005: 63). Halonen (2002: 198, 199) har kommit fram till att när alkoholterapeuten använder *-s* i sina frågor förutsätter han eller hon att patienten svarar på frågan och att svaret är sådant som terapeuten förväntar. Det är ett sätt att få patienten att själv formulera svaret, för enligt den sokratiska ideologin aktiverar dialogen inlärningsprocessen. I exemplet ovan används *-s* enligt min analys för att intensifiera frågan (jfr *mikä nyt*).

I följande exempel börjar eleverna småprata även om klassen borde lyssna på ett stycke (Visste du detta om Danmark) på bandet. Läraren inleder sekvensen genom att informera eleverna om att deras grupphandledare kommer på besök i slutet av lektionen (r. 1, 2 och 4).

²⁴ I yttrandet *onks ongelma* 'har ni något problem' är *-s* (*-ks* i stället för *-ko*) ett talspråkligt drag (ISK 2004 § 130).

(11) VISSTE DU DETTA OM DANMARK (G1/6, L1, kurs 3 i B-svenska)

- 01 L1: vähän aikaa teiän ryhmänohjaaja tulee tänne
lite tid er grupphandledare kommer hit
- 02 lopputunnista
i slutet av lektionen
- 03 [((Eleverna börjar småprata med varandra.))]
- 04 L1: [jotakin ryhmänohjaajan asioita hoitamaan
han har några ärenden till er
- 05 mutta (1.0) [VISSTE DU DETTA OM DANMARK]
men (1.0)
- 06 [((Läraren lyfter upp boken med högra handen.))]
- 07 L1: sidan tjugoåtta↑
- 08 (5.0)
- 09 L1: se on ykkösblokkia (.) mut näitä ei nää käydään tässä hyvin
det hör till block ett (.) men de här ska vi inte de här går vi igenom
- kukas hei höpöttää samaan aikaan nyt (2.0) menee ohi paljon
jätte- vem hej babblar samtidigt nu (2.0) man missar mycket
- jos [puhuu ite samaan aikaan]
om man själv talar samtidigt
- 12 E: [siis tää teksti vai]
alltså den här texten va
- 13 L1: Visste du detta om Danmark
- 14 ((Eleverna tystnar.))
- 15 E: ai Danmark
aha
- 16 L1: sidan tjugoåtta (.) sivu on niin paljon kun kakskytäkaheksan
sidan är tjugoåtta

Läraren inleder instruktionen genom att säga *mutta* 'men' och rubriken till stycket (r. 5). Själva arbetsrodirektivet inleds med *kukas hei höpöttää* 'vem hej babblar' (r. 10), men redan tidigare är lärarens högre ljudstyrka ett tecken på problem med arbetsron, eftersom hon tolkar situationen i klassrummet så att hennes vanliga röststyrka inte räcker till (r. 5). Högre ljudstyrka kan också signalera övergång till en ny aktivitet (Skidmore & Murakami 2010). Läraren använder frågesatsen *kukas hei höpöttää samaan aikaan nyt* 'vem hej babblar samtidigt nu' (r. 10). Även i det här direktivet används *hei* som uppmärksamhetsmarkör. Även om frågesatsens omarkerade funktion är att efterfråga information kan den i några situationer vara en ovillkorlig befallning (Keravuori 1988: 84). I exemplet ovan är det osannolikt att frågan ställs för att få fram riktig information. Genom att använda den ovannämnda frågesatsen behöver läraren inte

rikta sitt direktiv till vissa elever, vilket gör direktivet mindre ansiktshotande (se Leiber 2003: 221).

Efter en paus motiverar läraren varför det inte är tillåtet att småprata när hon talar: då kan man missa mycket information (r. 10 och 11). Att läraren väljer att motivera sina arbetsrodirektiv är inte vanligt i materialet. I huvudsatsen *menee ohi paljon* beskriver läraren de negativa konsekvenserna och i bisatsen *jos puhuu ite samaan aikaan* berättar läraren vilken slags verksamhet som leder till dem. En sådan formulering bidrar till att läraren kan berättiga sin kritik. I och med att läraren anger vilka konsekvenser störningar i arbetsron medför blir direktivet mera explicit än lärarnas arbetsrodirektiv brukar vara, även om den språkliga formen är en påståendesats. (Se He 2000: 131–136; Margutti 2011.) Ändå är direktivet generiskt i och med att subjektet saknas (jfr *teiltä menee ohi paljon, jos puhutte ite samaan aikaan*) och en sådan formulering gör direktivet också komprimerat.

Läraren återkommer till lektionens agenda efter arbetsrodirektivet genom att upprepa namnet på stycket (r. 13). Eleverna tolkar lärarens yttrande (r. 10 och 11) som direktiv, vilket blir tydligt då de tystnar (r. 14). Arbetsrodirektivet avbryter lärarens informativa yttrande om stycket (r. 9), men den här turkonstruktionsenheten blir aldrig fullbordad. Det uppstår en inskottssekvens (r. 12 och 13) då en elev kontrollerar om hon har tagit fram den rätta texten. Läraren bekräftar vilken text det är fråga om genom att upprepa rubriken och återgår samtidigt till agendan.

I de två följande exemplen använder läraren tilltalet *flickor* respektive *pojkar* i sina arbetsrodirektiv för att välja ut vissa elever. Att arbetsrodirektivsekvenser innehåller tilltal med de här orden är inte vanligt i mitt material, för de här två förekomsterna är de enda. Båda exemplen ingår i materialet från skolan G2, men det är fråga om två olika lektioner. Orden *pojkar* och *flickor* används inte i arbetsrodirektivsekvenser i högstadiematerialet²⁵. Den könsneutrala nominalfrasen *lapset lapset* 'barn barn' förekommer en gång i gymnasiematerialet. Att använda en gruppterm specificerar enligt Tainio (2011: 342) vilka elever direktivet är adresserat till, men samtidigt blir det flertydigt vem som berörs. Det kan vara ett sätt att neutralisera direktivet och skydda elevens ansikte, för direktiven är potentiellt talakter som får mottagaren att känna sig generad.

²⁵ Dock består undervisningsgruppen i skolan H2 endast av flickor, och då kan man inte använda det könsbundna ordet *flickor* för att identifiera en viss grupp av elever.

(12) HEJ FLICKOR (G2/1, L2, kurs 5 i B-svenska)

01 L2: å sen ska vi fortsätta tillsammans med hörförståelseövning (.) å
02 slå upp sidan trettiåtta alltså ni har fy- fyra frågor på finska
03 (.) nyhetsöversikt vi ska lyssna texten två gånger först i sin
04 helhet å sen i korta avsnitt besvara på finska alltså de är
05 fråga om övning åtta cee
06 (9.0) ((Läraren ställer in högtalarna och sätter sig bakom sitt
07 bord.))
08 L2: ett ögonblick
09 E: ° (-) talvikengät (-) kivat (-) kesäkengät (-) hei emmä tarkota°
 vinterskor snygga sommarskor hej jag menar inte
→ L2: OKEJ (.) HEJ FLICKOR ÄR NI FÄRDIGA (2.0) lyssna på övning öö
11 åtta cee
12 ((Man lyssnar på bandet, vilket tar 1 minut och 43 sekunder.))

Läraren har gett instruktioner för en hörförståelseövning (r. 1–5), men eleverna diskuterar andra samtalsämnen. Lärarens yttrande (r. 10) som är riktat till två elever består av partikeln *OKEJ*, tilltal och en frågesats som läraren säger med hög ljudstyrka. Därtill använder hon en imperativsats som kort upprepar anvisningen för hörförståelseövningen. I den här kontexten behandlas *ÄR NI FÄRDIGA* som direktiv, men det skulle kunna användas som en äkta fråga även i klassrumssamtal. När frågor används i direktivsekvenser är de indirekta talhandlingar (se kapitel 4 om direkta och indirekta direktiv).

I exempel (13) förekommer lärarens första arbetsrodirektiv *hej pojkar (.) kan ni börja* (r. 10) inom anvisningssekvensen. Eleverna har gått igenom övningar innan exemplet nedan börjar.

(13) TYST NU (G2/3, L2, kurs 5 i B-svenska)

01 L2: är ni färdiga med övningarna
02 (12.0) ((Eleverna fortsätter att tala.))
03 L2: de ser ut som om ni är färdiga å kan ni kolla korsordet
04 (47.0)
05 L2: vi ska fortsätta med hörförståelsetexter å ta fram sida
06 femtiett å vi ska ta den här hörförståelseövningen å
07 lyssna på de här samtalet (-)
08 (9.0) ((Eleverna fortsätter att småprata.))
→ L2: å titta på di orden som ni har i
→ [hörne (.) hej pojkar (.) kan ni börja (.)]
11 [((Läraren riktar sin blick mot pojkarna.))]

→ kan ni titta på ää (.) ord som ni har på sida femtiätt
 13 (5.0) ((Eleverna fortsätter att småprata.))
 14 L2: å ja föreslår att vi lyssnar på den här texten bara en
 15 gång (.) kan ni också läsa igenom frågorna å (.)
 16 svarsalternativen
 17 ((Eleverna småpratar och läser igenom svarsalternativen,
 18 vilket tar 30 sekunder.))
 19 L2: å lyssna på texten å välj de riktiga alternativet
 20 (8.0)
 21 L2: å vi börjar
 22 (6.0)
 → L2: tyst nu
 24 ((Hörförståelseövningen börjar.))
 → L2: Eini

Läraren är inte nöjd med arbetsron och hon riktar sitt direktiv till två pojkar och säger att de borde ta fram sida femtioett och titta på ord som står där (r. 10–12). Direktivet består av *hej*, tilltal (*pojkar*) och två frågesatser (*kan ni börja* och *kan ni titta på ää (.) ord som ni har på sida femtiätt*). Sedan säger läraren att hörförståelseövningen börjar, vilket kan tolkas som ett indirekt sätt att be eleverna att vara tysta, även om det samtidigt är ett informativt yttrande (r. 21). Direktiv som följer är direkt *tyst nu* (r. 23). Två flickor fortsätter ändå att småprata, och de tystnar först efter att läraren använder den ena flickans egennamn som direktiv (r. 25). Med andra ord uppgraderar hon sitt direktiv från ett mera allmänt till ett mera specifikt.

Exemplet ovan visar att läraren kan använda arbetsrodirektiv som är riktade till hela klassen och arbetsrodirektiv som är riktade till enstaka elever inom samma sekvens och att ett arbetsrodirektiv kan bestå av en nominalfras. Nominalfrasen är i det här fallet elevens egennamn, vilket också var fallet i exempel (8) ovan. Största delen av arbetsrodirektiven i materialet är riktade till hela klassen, men det förekommer också arbetsrodirektiv som riktas till enskilda elever. Om en sekvens innehåller både allmänna och specifika arbetsrodirektiv brukar läraren börja med direktiv som riktas till hela klassen och sedan rikta direktiv till enskilda elever.

5.4 *Ssh* som direktiv

SAG (band 2, s. 750) definierar *sch*²⁶ som en uppmaning att hålla tyst och att det har den här funktionen i alla kontexter. Enligt J. Lindströms (2008: 62–64) indelning är *sch* en interjektion som hör till *imperationer*. Imperationerna är uttryck för uppmaningar. *Ssh* bildar en egen kategori i min analys, eftersom det här minimala arbetsrodirektivet lätt kan användas inom en turkonstruktionsenhet och läraren inte behöver avvika från den egentliga agendan lika mycket som när det gäller andra typer av arbetsrodirektiv. *Ssh* är alltså en speciell form av arbetsrodirektiv. I de flesta fallen i mitt material bildar *ssh* arbetsrodirektivet ensamt, och om eleverna reagerar som önskat blir arbetsrodirektivsekvensen minimal. I några fall leder *ssh* dock till en längre sekvens. Enligt mitt material är *ssh* det mest konventionaliserade sättet att hålla disciplin i klassrummet.

Sahlström (2008) påpekar att i klassrumssamtal måste eleverna konkurrera om turer, och därför händer det ofta att flera individer talar samtidigt, det vill säga det uppstår överlapp. Då kan läraren lösa problemet genom att hyssja, alltså säga *ssh*, vilket stör det pågående talet bara minimalt och vars institutionella syfte är tydligt för eleverna. Ett arbetsrodirektiv avbryter den pågående verksamheten på samma sätt som reparationer gör, men att använda *ssh* möjliggör att läraren kan reparera elevernas oönskade beteende förtäckt (se Jefferson 1987: 88, 95). Ett hyssjande kan bestå antingen av en singelvariant eller av två eller flera *ssh* varav de sistnämnda är mera effektiva. Samtidigt som läraren säger *ssh* kan han eller hon visa med blick-, huvud- och kroppsorienteringen att eleverna borde tystna, men *ssh* är tillräckligt lexikalt för att eleverna ska kunna tolka det som en uppmaning att vara tyst utan att läraren riktar blicken mot dem.

Ssh förekommer sammanlagt 27 gånger i materialet vilket är litet jämfört med Sahlström (2008) som har lokaliserat över 50 förekomster av hyssjande under en lektion i en åttondeklass. I mitt material används *ssh* nästan enbart på lektioner på högstadiet: *ssh* förekommer bara en gång i hela gymnasiematerialet. Då ingriper läraren i arbetsron under morgonsamlingen då det är naturligt att använda ett minimalt direktiv som inte stör lyssnandet så mycket. Arbetsrodirektiv behövs dock också i gymnasieundervisningen, men gymnasielärarna i mitt material använder andra medel för att uttrycka att klassen borde vara tyst (se exemplen ovan). De flesta

²⁶ SAG samt J. Lindström (2008) transkriberar hyssjanden med *sch*.

förekomsterna av *ssh* i mitt material är enskilda förekomster (24 stycken), men det förekommer också tre multipler varav en består av två *ssh* och två av tre *ssh*.

Ssh förekommer i olika verksamhetssekvenser i materialet men det mest typiska är att *ssh* används i plenarsekvenser då det enligt klassrummets turtagningssystem är lärarens tur att tala, om läraren inte utser någon elev till nästa talare. Enligt materialet spelar det inte någon roll för användningen av *ssh* om läraren talar svenska eller finska, utan *ssh* förekommer i båda språkkontexterna. Majoriteten av förekomsterna av *ssh* har lokaliserats i början av, i slutet av eller inom lärarturer, det vill säga endast fyra förekomster bildar en tur ensamma. *Ssh* integreras alltså lätt i den övriga verksamheten. Turinterna förekomster av *ssh* brukar inleda ett arbetsrodirektiv. Det varierar om *ssh* föregås eller följs av en paus. Nedan ger jag exempel på sekvenser där läraren använder *ssh*.

I exempel (14) håller läraren på att undervisa grammatik när hon ingriper i klassens arbetsro.

(14) KAKKOSKONDITIONAALI (H1/5, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

- 01 L3: mä en puhunut teille siitä toisen sivun toisesta muodosta millä
jag berättade inte om den andra formen på den andra sidan för er om
- 02 tavalla voidaan ää (1.0) konditionaalia myös käyttää (2.0) eli
det andra sättet ää (1.0) att använda konditionalis (2.0) alltså
- 03 miten sä laittaisit sen Minni
hur skulle du säga det Minni
- 04 E1: skulle (-)
- 05 L3: skulle
- 06 E1: öö kunna ha
- 07 L3: ja mitä vielä (.) fått
och vad annat (.) fått
- 08 E1: niin (-)
ja
- 09 L3: joo pitää paikkansa pitää paikkansa
ja det stämmer det stämmer
- 10 E1: joo
ja
- 11 L3: joo
ja
- 12 (4.0) ((Eleverna småpratar.))
- L3: ssh eli mennäänpä takasin viel sivulle satakolkytseitsemän
ssh alltså vi går tillbaka till sida hundra-trettisju

→ [HEI NYT LOPETATTE SEN PUHUMISEN KOKO AJAN]
HEJ NU SKA NI SLUTA TALA HELA TIDEN

15 [((Läraren pekar på två pojkar med pekfingret och riktar sin
 16 blick mot dem.))]
 17 (5.0) ((Läraren tittar på boken på bordet och riktar sedan sin
 18 blick mot Tuukka och Niko.))

→ L3: TUUKKA JA NIKO MYÖS (3.0) puhuminen loppuu tähän (.) mennään
TUUKKA OCH NIKO OCKSÅ (3.0) talandet tar slut nu (.) vi går
 20 takasin sivulle satakolkytseitsemän siellä <viimeinen> öö
tillbaka till sida hundra-trettisju där det sista öö
 21 esimerkki
exemplen
 22 (5.0)

23 L3: taistelee sitä vastaan mitä mä oon kirjottanu tonne taululle
står i strid med vad jag har skrivit på tavlan
 24 <skulle plus ha plus supiini> olis kakkoskonditionaali (1.0)
supinum skulle vara konditionalis två (1.0)
 25 nythän tuossa ei o niin vai mitä
nu är det inte så eller hur

26 E2: ei ni
nej

Exemplet visar hur arbetsrodirektiven uppgraderas från *ssh* till mera direkta direktiv. Lärarens tur börjar med *ssh* och sedan uppmanar hon eleverna att ta fram sida 137 (r. 13). *Ssh* placeras efter en paus på 4 sekunder under vilken eleverna småpratar. Pausen följer efter en sekvens där en elev, Minni, har svarat på lärarens fråga om konditionalis. *Ssh* är riktat till hela klassen för läraren varken pekar på någon eller riktar sin blick mot någon.

Lärarens yttrande *eli mennäänpä takasin viel sivulle satakolkytseitsemän* 'alltså vi går tillbaka till sida hundra-trettisju' påbörjar en ny undertopik inom en sekvens som handlar om konditionalis. Läraren återkommer alltså till lektionens agenda efter *ssh*. Efter den här anvisningen säger hon med hög ljudstyrka att vissa elever ska sluta prata (r. 14). Direktivet inleds med *hei* och det är till formen en påståendesats. Samtidigt som läraren producerar sitt direktiv pekar hon på de här eleverna och tittar på dem, vilket explicit riktar direktivet till dem. Även gesterna förstärker direktivet. Det uppstår en paus och efter den tillägger läraren att direktivet också gäller Tuukka och Niko (r. 19).

Efter en paus på tre sekunder omformulerar läraren sitt tidigare direktiv (r. 13 och 14) genom att säga att talandet ska sluta här (r. 19). Sekvensen innehåller två arbetsrodirektiv som är påståendesatser till formen, men det första har använts i andra person pluralis och det andra har *talandet* som subjekt vilket ökar graden av indirekthet i direktivet. Ändå kan talandet inte sluta om eleverna inte aktivt slutar det. Det andra direktivet riktas till Tuukka och Niko, eftersom det inleds med deras förnamn och läraren tittar på dem när hon ger direktivet. Läraren talar finska under hela sekvensen vars syfte är att undervisa grammatik.

Innan sekvensen i exempel (15) börjar har eleverna arbetat självständigt med en övning, och de fortsätter att småprata också när läraren ger instruktioner för följande övning. Arbetsrodirektivet består av ett *ssh*. Exemplet illustrerar hur ett arbetsrodirektiv ingår i en anvisningssekvens.

(15) JOBBA MED KOMPISEN (H1/3, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

```
01 L3:      sen när ni är färdiga så kan ni lägga undan boken (2.0) boken
02          fast igen
03          (8.0) ((Eleverna småpratar.))
04 L3:      vi lyssnade på hälften av stycket å nu kommer >den andra
→          hälften< (.) så: (.) ssh jobba med kompisen (1.0) jobba med
06          kompisen nu och (.) [läs vad ni ska göra här på pappret      ]
07                                     [(( Läraren lyfter upp pappersbunten.)) ]
08 L3:      (3.0) visa inte pappret för kompisen (.)
09          [ni ska inte visa                                     ]
10          [((Läraren börjar dela ut pappren.))]
```

Läraren uppmanar eleverna att slå igen boken (r. 1 och 2) och berättar att de kommer att lyssna på andra hälften av stycket (r. 4 och 5). Läraren säger *ssh* för att uttrycka att eleverna borde vara tysta och orientera sig mot den nya övningen (r. 5). Sedan fortsätter hon utan paus och berättar att det är dags att arbeta parvis (r. 5). Det minimala arbetsrodirektivet *ssh* förekommer mitt i lärarens tur vars syfte är att berätta för eleverna hur övningen görs. *Vi lyssnade på hälften av stycket å nu kommer >den andra hälften<* är syntaktiskt fullbordat, men *så*: projicerar att anvisningen fortsätter efter introduktionen. Lärarens tur är alltså inte pragmatiskt fullbordad innan hon berättar vad eleverna bör göra.

Läraren använder pronomenet *ni* när hon uppmanar eleverna att slå igen boken (r. 1), när hon konstaterar att eleverna ska läsa anvisningarna (r. 6) och när hon förbjuder dem att visa pappret för varandra (r. 8 och 9). Däremot använder läraren pronomenet *vi* när hon berättar att klassen redan har lyssnat på hälften av stycket (r. 4). Med användningen av pronomenet *vi* inkluderar hon sig själv i aktiviteten i fråga. Enligt Drew och Heritage (1992: 30) använder de professionella ibland *we* i stället för *I* för att visa att de talar på institutionens vägnar. Leiber (2003: 168) konstaterar att läraren använder pronomenet i första person pluralis för att visa att aktiviteten är gemensam för både läraren och eleverna. Nylund (2000: 226) som har analyserat politiska mediesamtal påpekar att politikerna använder *vi* för att visa att de och åhörarna bildar en gemenskap som har gemensamma intressen. Bergman-Claeson (1994: 55) diskuterar *inklusive* respektive *exklusive* *vi* varav det förstnämnda hänvisar till både avsändare och mottagare medan det sistnämnda utesluter mottagaren. I mitt material använder läraren alltid *inklusive* *vi*. När hon använder pronomenet *vi* syftar hon alltid på sig själv och eleverna i stället för att använda *vi* för att syfta på skolinstitutionen eller lärarkåren.

I början av exempel (16) håller eleverna på att göra övningar. Behovet av arbetsrodirektiv uppstår när det är dags att övergå till en ny aktivitet. *Ssh* förekommer två gånger i exemplet men läraren återkommer till lektionens agenda mellan förekomsterna av *ssh*. Exempel (16) visar att *ssh* integreras lätt i den övriga verksamheten.

(16) ALLT ÄR FÄRDIGT (H1/5, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

01 ((Eleverna gör övningar i cirka 1 minut och 50 sekunder.))
02 L3: [så är ni färdiga snart (2.0) så småningom (2.0) är Niko färdig]
03 [((Läraren går fram och tillbaka i klassrummet. Eleverna
04 småpratar.))]
05 också (1.0) Tuukka har du gjort
06 E: joo²⁷
jå
07 L3: allt är färdigt (3.0) okej då går vi igenom övningen tillsammans
→ ännu (2.0) ssh (2.0) lyssna noga (.) för ja visar inte di rätta
→ svaren (3.0) ni hör bara ssh [Amit nu skriver du] (2.0)
10 [((Läraren pekar på Amit.))]
11 L3: nu skriver du
12 (4.0)

²⁷ Finsk transkriptionsform har valts på grund av att de flesta fritt formulerade elevturlerna i materialet sägs på finska.

13 L3: nummer två Rosa olisi kirjoittanut kirjeen isoäidille↑ (.) olisi
 nummer två Rosa skulle ha skrivit ett brev till farmor (.) skulle
 14 kirjoittanut↑ (3.0) Mirva
 ha skrivit (3.0) Mirva

Läraren frågar om eleverna är färdiga (r. 2). Hon ställer samma fråga separat till två elever och konstaterar sedan att klassen kommer att gå igenom övningen tillsammans (r. 6). Efter en paus på två sekunder säger hon *ssh lyssna noga*. Direktivet består av två delar och det uppstår en paus på två sekunder mellan *ssh* och imperativsatsen. Arbetsrodirektivet ges mitt i turen. Efter en mikropaus motiverar läraren varför hon har bett eleverna att lyssna noggrant (r. 7 och 8). *Ssh* förekommer andra gången (r. 8) efter att läraren har berättat att eleverna endast kommer att höra de rätta svaren. Det första *ssh* blir framhävt på grund av pauserna och det förekommer mellan två turkonstruktionsenheter varav den första är både syntaktiskt och pragmatiskt fullbordad. Det uppstår ingen paus före eller efter det andra *ssh* vilket gör att *ssh* inte blir framhävt. Yttrandet som föregår det är fullbordat.

Följande direktiv (*Amit nu skriver du*) är riktat till en elev, vilket läraren markerar genom att använda dennes egennamn. När eleverna arbetade självständigt (r. 1) märkte läraren att Amit inte hade gjort fyll i-övningen. *Ssh* (r. 8) riktas inte till någon viss elev för lärarens blick är inte riktad mot någon särskild elev och hon pekar på Amit först när hon säger egennamnet.

I början av exempel (17) flyttar eleverna stolar och bänkar, eftersom tre elever kommer att göra ett prov på grund av att de hade varit frånvarande när de andra eleverna gjorde provet. Dessa tre elever måste sitta i bakre delen av klassrummet. Det minimala arbetsrodirektivet *ssh* påbörjar arbetsrodirektivsekvensen, men läraren fortsätter genast utan paus med andra element. Det här exemplet avviker från andra arbetsrodirektivsekvenser i och med att läraren upprätthåller arbetsro när en fysisk aktivitet leder till buller, men samtidigt är det viktigt att de tre eleverna får skriva i lugn och ro. Arbetsrodirektivet ska i den här situationen alltså leda till resultat så snabbt som möjligt.

(17) EI ANNETA APUJA (H1/8, L3, årskurs 8 i B-svenska)

01 ((Eleverna pratar och flyttar stolar och bänkar i 28 sekunder.))
 → L3: ssh hei hei hei nyt kuulkaa kolme tekee koetta
 ssh hej hej hej nu hör på tre gör provet

03 E: sori sori
 sorry sorry
 04 L3: vaikka mä annan teille kokeita takaisin
 även om jag ger er proven tillbaka
 05 (5.0) ((Läraren lyfter pekfingret framför munnen.))
 06 L3: °ei anneta apuja°
 hjälpes vi inte

Bullet i klassrummet blir högt och läraren ger ett arbetsrodirektiv som består av *ssh*, *hei* tre gånger, en imperativsats *kuulkaa* 'hör på' och en påståendesats *kolme tekee koetta* 'tre gör provet' (r. 2). Senare upprätthåller läraren arbetsro icke-verbalt (r. 5). Hon säger ingenting men hon lyfter pekfingret framför munnen, vilket är en gest som används för att få andra deltagare att tystna. Lärarens låga röst (r. 6) kan också tolkas som ett sätt att visa att eleverna inte får prata. Innehållet i turen *ei anneta apuja* 'vi hjälper inte' syftar på att eleverna måste låta bli att diskutera provet.

I exempel (18) berättar läraren om läxor, men hon måste ge två arbetsrodirektiv. Det andra direktivet *lyssna* (r. 13) är en kortare version av det första *ssh hej lyssna* (r. 10). Det andra direktivet har alltså samma innehåll som det första men *ssh* och partikeln *hej* ingår endast i lärarens första arbetsrodirektiv. Exemplet illustrerar också hur en elev befaller med förställd röst andra att vara tysta (r. 11).

(18) DAGS FÖR LÄXAN (H1/1, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

01 L3: förtifem minuter i skolan å vår våra förtifem minuter är snart
 02 slut (.) så de är bara dags för läxan (.) >läxan till följande
 03 gång<
 04 E1: mikä (.) otetaan vaan ykkönen okei
 va (.) vi ska ta bara ettan okej
 05 ((Läraren skrattar till.))
 06 L3: *nej nej nej nej* (1.0) ni strök un- ni strök under ord >i
 07 texten<
 08 E?: ↑hä
 va
 09 ((Eleverna småpratar.))
 → L3: ssh hej lyssna
 11 E?: @tyst nu@
 12 ((Eleverna slutar småprata.))
 → L3: lyssna (.) <läxa till följande gång är att> (.) nu när ni har

14 strukit under ord alleviivaukset i texten
understrykningar

15 E?: ni
ja

16 L3: de finns tjugotvå (.) eller vad (.) ni skriver <tie meningar med
17 di här understrukna orden (.) poimikaa alleviivatuista kohdista
välj av de understrukna punkterna

18 mitkä haluatte teette kymmenen lausetta>
vilka ni vill ni gör tio satser

19 E?: ookoo
okej

Det första direktivet består av *ssh*, *hej* och *lyssna* (r. 10), medan det andra direktivet endast består av imperativsatsen *lyssna* (r. 13). Mellan lärarens direktiv säger en elev med lärarens röst *tyst nu*. I exemplet ovan förekommer *ssh* efter en elevs reparationsinitiativ ↑*hå* (r. 8). Läraren verkar tolka att reparationsinitiativet beror på att satsen *ni strök under ord* är svårbegriplig eftersom hon i sin reparation ger också den finska motsvarigheten *alleviivaukset* (r. 14). Lärarens arbetsrodirektiv bildar en inskottssekvens (r. 10–13) och efter den kan hon övergå till den egentliga agendan, det vill säga att ge läxor. Läraren börjar ge anvisningen genom att berätta att eleverna har strukit under ord (r. 6), och den här aktiviteten blir komplett då läraren ger en detaljerad anvisning om hemuppgiften (r. 16–18). Läraren upprepar början av sitt direktiv men hon byter tempus från imperfekt (r. 6) till perfekt (r. 13 och 14). Läraren använder ordet *alleviivaukset* 'understrykningar' (r. 14) som inte är en ordagrann översättning men anger på finska vad läraren tidigare har sagt på svenska (*nu när ni har strukit under ord*).

Mellan lärarens två arbetsrodirektiv uppstår elevens arbetsrodirektiv (r. 11). Läraren brukar inte ingripa i elevturer som imiterar lärarens röst och vars innebörd hör till lärarens institutionella roll (Tainio 2011: 337). I exemplet ovan förblir det dock oklart om lärarens direktiv *lyssna* (r. 13) också är en reaktion på föregående elevtur. Enligt Tainio (2008: 148) kan imitation ha två motsatta funktioner i interaktionen. Å ena sidan kan den vara tecken på samtycke men å andra sidan kan den visa oenighet eller ironi. En elev kan visa att han eller hon ifrågasätter klasskompisens eller lärarens tur genom att imitera den (ibid.: 153). Tholander och Aronsson (2003) kallar fenomen som innebär att andra elever drar nytta av lärarstrategier för *subteaching*. Det gäller att eleverna till exempel ger instruktioner, evaluerar andra elevers arbete och försöker få dem att koncentrera sig på undervisningen (ibid.: 231).

Ristevirta (2007: 259, 260) konstaterar att *subteaching* realiseras i elevturer som upprepar lärarturen delvis eller i sin helhet eller omformulerar den, och som har som mål att å ena sidan stöda lärarens auktoritet men å andra sidan skapa humor på samma sätt som imitationer överlag. @Tyst nu@ (r. 11) är en omformulering av lärarturen (r. 10). Enligt Thornborrow (2002: 125) använder elever mera direkta medel i sina arbetsrodirektiv (t.ex. *Joe will you shut↑ up↓*) än läraren. Detta syns också i exemplet ovan där elevdirektivet @tyst nu@ är mera direkt än lärarens *ssh* och *lyssna*.

I Copp Mökkönens (2012) material som representerar CLIL-undervisning på lågstadiet uppstår det *subteaching* som gällande användningen av engelska som klassrumsspråk. I mitt material är *subteaching* överhuvudtaget ett sällsynt fenomen, och dess funktion är aldrig att få andra elever att tala svenska. Eleverna i mitt material verkar orientera sig mot att elevturerens språk är finska om läraren inte explicit har sagt att övningen görs på svenska. Ändå uppstår det elevturer även på svenska såsom @tyst nu@ i exempel ovan.

5.5 Sammanfattning

I kapitel 5 har jag visat hur läraren upprätthåller arbetsro i klassrummet med hjälp av *ssh* eller olika typer av fraser och satser. Jag har analyserat arbetsrodirektiv i olika verksamhetssekvenser: i början av lektioner, i sekvenser där läraren ger instruktioner för uppgifter och eleverna gör uppgifter samt före hörförståelseövningar och -prov. Ett eget delkapitel ägnades åt det minimala arbetsrodirektivet *ssh*. I en arbetsrodirektivsekvens utgör en störning i arbetsron förstaleddet och lärarens arbetsrodirektiv är en respons på störningen. Även om arbetsrodirektiv inte är särskilt frekventa i materialet, har lärarna olika resurser för att ge arbetsrodirektiv när de behövs. Det minimala och frekventa medlet *ssh* förekommer i majoriteten av arbetsrodirektivsekvenserna, men det finns en stor skillnad mellan högstadie- och gymnasielektionerna när det gäller användningen av *ssh*. I gymnasieundervisningen använder lärarna vanligen satser och fraser i stället för *ssh* i sina arbetsrodirektiv. Det verkar finnas ett samband mellan frekvensen hos direktiv och användningen av *ssh*. *Ssh* är vanligare i högstadieundervisningen där arbetsrodirektiv överhuvudtaget är mera frekventa än i gymnasieundervisningen. *Ssh* blir uppgraderat till ett satsformat direktiv om det inte leder till det önskvärda resultatet tillräckligt snabbt.

Lärarens arbetsrodirektiv kan innehålla humor och ironi (se delkapitel 5.1) vilket verkar vara ett effektivt sätt att få eleverna att tystna (jfr Tainio 2011: 335–338). Högre ljudstyrka är möjlig i arbetsrodirektiv, men det är ett effektmedel som läraren tar till rätt sparsamt. Multimodaliteten kan också användas för att upprätthålla arbetsro (se t.ex. exempel (8) där läraren knäpper med fingrarna samtidigt som hon använder en elevs egennamn som arbetsrodirektiv). Egennamn används i en femtedel av arbetsrodirektivsekvenserna för att rikta direktivet till en viss elev eller vissa elever (se exemplen (8), (9), (13) och (14) ovan). Egennamn i arbetsrodirektivsekvenser är lika vanliga i högstadie- och gymnasiematerialet. Tidsadverbialerna *nu* och *nyt* är vanliga i arbetsrodirektiven i materialet (se exemplen (6), (7), (10), (11), (13), (14) och (17) ovan). Att *nyt* används ofta i lärarens arbetsrodirektiv på finska kom fram även i Ristevirtas (2007: 242) studie. Arbetsrodirektiv är ofta integrerade i lärarens andra yttranden, för hon ger ofta allmän information om lektionens agenda, anvisningar och arbetsrodirektiv inom samma tur.

6 Att ge instruktioner för uppgifter

I kapitel 6 analyserar jag sådana sekvenser där läraren ger instruktioner för övningar samt ger läxor. Här används ett mindre delmaterial på grund av att hela materialet skulle ha varit för omfattande för att analysera och närstudera ett så frekvent fenomen som anvisningar. Urvalet består av följande 16 lektioner: G1/1, G1/3, G1/7, G1/10, G2/1, G2/3, G2/4, G2/5, H1/1, H1/2, H1/3, H1/4, H1/6, H1/7, H2/1 och H2/2. Det här delmaterialet har valts ut så att det representerar alla sju undervisningsgrupper.

I mitt material kan både ett direktiv och en direktivsekvens vara antingen enledade, alltså minimala, eller flerledade, alltså expanderade. Ett flerledat direktiv innebär att det förekommer flera syntaktiska enheter i en tur. En flerledad direktivsekvens består av minst två lärarturer som innehåller direktiv. Jag analyserar enledade och flerledade direktiv i sina respektive avsnitt. Ett enledat direktiv består av en turkonstruktionsenhet (såsom *sitten lauseita* 'sedan satsen'). Ett flerledat direktiv består av minst två turkonstruktionsenheter (t.ex. *å nu får ni läsa texten de vimlar av jättegoda ord så kan ni läsa texten parvis först på svenska å sen får ni översätta (.) å ja ska komma å hjälpa till om ni behöver hjälp (.) men läs de först*).

Indelningen i enledade och flerledade direktiv samt direktivsekvenser anknyter till analysen av hur komplexa lärarens direktiv är och i hur stor grad de formuleras genom interaktionella praktiker. Att läraren formulerar anvisningsdirektivsekvenserna som flerledade kan bero på att erfarna lärare vet vilka slags övningar som är svåra för eleverna och att de försöker förebygga reparationsinitiativ. Jämfört med klassrumsmaterialet i min tidigare studie (Hyytiäinen 2007), där lärarna inte var behöriga och således mer oerfarna, innehåller materialet i den här undersökningen längre anvisningsdirektivsekvenser.

Direktivsekvenser kan ha varierande komplexitet av olika orsaker. Ett prototypiskt anvisningsdirektiv består dock av flera led. Enledade anvisningsdirektiv är alltså ovanliga i materialet. Formuleringen av direktivet och elevernas reparationsinitiativ leder ofta till att direktivsekvensen blir lång och komplicerad. Då byggs direktivet upp inkrementellt, alltså bit för bit på grund av att läraren reagerar på elevernas reparationsinitiativ som kan vara frågor eller förståelseindikationer (uttolkande reparationsinitiativ, J. Lindström 2008: 162, se även ISK 2004: § 1207). Problematiske anvisningssekvenser kan bero på att lärarens instruktioner är otillräckliga eller oklara, på övningens karaktär, det vill säga att övningen är för svår eller

komplex, eller på elevernas verksamhet såsom bristfälliga arbetsmetoder (Joutseno 2007: 208). Det framgår av exemplen i delkapitel 6.3 att eleverna kan ställa frågor om något är oklart och då uppstår det en inskottssekvens eller flera inskottssekvenser mellan förstaledet, som är lärarens anvisning, och andraledet som är elevernas handling.

I det här kapitlet lyfter jag också fram tre andra fenomen, nämligen partiklar (t.ex. *okej*), elevernas reparationsinitiativ och andra röster i lärarens direktiv. Jag har valt de här fenomenen därför att de ger en mera detaljerad beskrivning av klassrumsinteraktionen. Partiklar är synnerligen viktiga när läraren inleder ett direktiv och de signalerar till eleverna att en anvisning är på kommande. Elevernas reparationsinitiativ leder till att anvisningssekvensen blir mera dialogisk. Reparationsinitiativ visar också vilka övningar eller vilka termer som är svåra för eleverna. Andra röster är en företeelse som kännetecknas av att läraren inkluderar hänvisningar till undervisningsmaterialet i anvisningen. Då är även skrivna texter närvarande i anvisningarna.

Tabell 3 presenterar formerna i anvisningsdirektiven. Andelen imperativsatser, påståendesatser, frågesatser samt fraser, som saknar ett verb, har räknats separat i anvisningsdirektiv på svenska och på finska. Alla anvisningsdirektiv i delmaterialet är med i tabellen. Anvisningsdirektiv som läraren ger inom en och samma tur och på samma språk och som har samma syfte har analyserats som ett enda direktiv. I den kvantitativa beräkningen har jag utgått från att det börjar en ny tur efter varje talarbyte (se ISK 2004: § 1025). Den kvantitativa analysen av delmaterialet tyder på att svenska används i direktiven i större utsträckning än finska. De analyserade lektionerna innehåller sammanlagt 470 direktiv, varav 328 (70 %) ges på svenska och 142 (30 %) på finska. I materialet finns det 159 anvisningssekvenser, vilket betyder att en sekvens i genomsnitt består av 3 direktiv.

Tabell 3. Språkliga former och språkval i anvisningsdirektiv i materialet

	Imperativsats (%)	Påståendesats (%)	Frågesats (%)	Fras (%)	N (%)
Direktiv på svenska	118 (25)	130 (28)	51 (11)	29 (6)	328 (70)
Direktiv på finska	43 (9)	81 (17)	1 (0)	17 (4)	142 (30)
N (%)	161 (34)	211 (45)	52 (11)	46 (10)	470 (100)

6.1 Strukturen i enledade anvisningar

Övergångarna mellan olika aktiviteter kan vara korta och lärarens instruktioner kan vara mycket korta och kontextbundna. Sådana instruktioner kan användas eftersom läraren utgår från att eleverna vet vilka slags aktiviteter som brukar förekomma på lektionerna och de kan tolka också lärarens mindre explicita direktiv. I synnerhet i institutionella samtal som förekommer som serier blir olika mönster etablerade vilket bidrar till att deltagarna kan tolka varandras turer på basis av kontexten och sina tidigare erfarenheter.

I exempel (19) övergår läraren från en övning till en annan med *sitten lauseita* 'sedan satser' som består av ett adverbial och en nominalfras. Direktivet visar att det är dags att gå igenom en översättningsövning som eleverna har framför sig på ett papper.

01 L1: får inte förakta de här plus määränen muoto (2.0) ((Läraren
plus bestämd form (2.0)
→ visar rubriken till nästa övning på transparangen.)) sitten
sedan
→ lauseita
satser

04 E: <voi voi> mie en tiä yhtään
oj oj jag vet ingenting

05 L1: sie et tiä yhtään no kyllä sie tiiät
du vet ingenting nå du vet nog

Läraren och eleverna har gått igenom en uppgift, vars sista mening är *Vi får inte förakta det här ihärdiga folket*. Eleverna har svarat turvis. Läraren upprepar (r. 1) en del av meningen och konstaterar att substantivet står i bestämd form efter *det här*. Sedan säger hon efter en kort paus *sitten lauseita* 'sedan satser' och eleven som står i tur svarar genast att han inte alls vet hur meningen borde översättas (r. 4). Övergången realiseras genom att läraren visar rubriken till nästa övning²⁸ på en stordia. *Sitten lauseita* är ett synnerligen kontextbundet direktiv, som eleven endast kan tolka på basis av att han vet att eleverna har haft en viss översättningsövning som läxa och att de brukar svara en åt gången när de går igenom övningar. De rätta svaren på båda övningarna står på samma transparang. En dylik kort inledning är möjlig bara för att eleverna känner igen övningstypen.

I exempel (19) står läraren under hela sekvensen för hon använder overheadprojektorn som i det här klassrummet har placerats så att man inte riktigt kan använda den om man sitter. Att den professionella aktören står medan hon talar har vissa fördelar: publiken hör henne bättre och talaren själv kan då lättare kontrollera åhörarnas icke-språkliga responser (Atkinson 1982: 105). Att ge anvisningar verkar inte vara en kontextuell faktor som leder till att läraren står, utan det förekommer i materialet både sådana anvisningssekvenser då läraren står och sådana då hon sitter. I stället påverkar den övriga pågående verksamheten lärarens kroppsorientering. Om hon kommer med anvisningar samtidigt som hon delar ut papper, går runt i klassrummet för att hjälpa eleverna eller skriver på tavlan, kan hon inte sitta bakom lärarbordet.

I exempel (20) består anvisningen av *lyssna å upprepa*.

(20) NÅGRA ORD (H1/2, L3, årskurs 8 i B-svenska)

01 L3: mm tuolla alhaalla²⁹ ja: (2.0) mm bra (1.0) vi lyssnar på några
→ ord (2.0) lyssna å upprepa
03 ((Klassen lyssnar på orden och eleverna uttalar högt efter
04 bandet.))

²⁸ Dessvärre syns rubriken inte på video.

²⁹ Där nere

Läraren avslutar behandlingen av den tidigare uppgiften (r. 1) och övergår till följande övning genom att säga *vi lyssnar på några ord*, vilket ger eleverna viktig bakgrundsinformation. Direktivsekvensen inleds alltså redan innan själva direktivet ges. Sekvensen är kort och består av direktivet samt inledningen till det, som båda ges inom samma tur. Själva direktivet *lyssna å upprepa* är ett enledat direktiv som produceras som ett turtillägg efter pausen (r. 2). Övningstypen är känd för eleverna och det är underförstått att orden upprepas på samma språk som de sägs, det vill säga svenska. Direktivet får inget språkligt svar, och anvisningssekvensen i exempel (20) är betydligt mera monologisk än i exemplen i delkapitel 6.3, där anvisningssekvenserna blir mera dialogiska på grund av elevernas reparationsinitiativ. Ändå är eleverna aktiva deltagare i all klassrumsinteraktion, och utan deras andraled som består av att de gör övningen skulle lektionens institutionella syfte inte förverkligas. Lundström (2010: 179) betraktar elevernas tystnad som en aktiv handling och med hjälp av den visar de en nödvändig grad av deltagande.

Såsom exempel (19) och (20) visar är en hög grad av rutinmässighet typiskt för enledade anvisningar. När eleverna vet vad de ska göra och hur de ska gå till väga kan anvisningarna innehålla endast en minimal mängd information för att eleverna ska kunna börja jobba med övningen. När eleverna är ovana vid övningstypen krävs det flerledade anvisningar som innehåller flera detaljer än ett enledat direktiv. Enledade direktiv används i två kontexter i mitt material: för att berätta vilken övning eleverna ska göra när de känner till övningen (se exempel (19) ovan) och för att ge instruktioner för rutinmässiga uppgifter där eleverna inte behöver ha läroböckerna framme (se exempel (20) ovan).

6.2 Strukturen i flerledade anvisningar

Såsom jag konstaterade i delkapitel 6.1. är enledade anvisningar ovanliga i materialet. Det är däremot typiskt för anvisningarna i mitt material att de är syntaktiskt komplexa, vilket verkar bero på hur vana eleverna är vid en viss övningstyp och hur komplex övningen är, det vill säga hur många olika delar den består av. I det här delkapitlet analyserar jag flerledade anvisningsdirektiv som ingår i samma lärartur (delkapitel 6.2.1) och flerledade anvisningsdirektivsekvenser (delkapitel 6.2.2). Anvisningssekvenser som blir flerledade på grund av elevernas reparationsinitiativ behandlar jag i delkapitel 6.3. Såsom det framkom i delkapitel 6.1 ovan är enledade anvisningar ytterst sällsynta i mitt material. Även tvåledade anvisningar är ovanliga och anvisningarna brukar bestå av minst tre led (jfr Lindholms 2003: 89 läkare–patientmaterial där majoriteten av flerledade frågeturer är tvåledade).

6.2.1 Flerledade direktiv i en lärartur

Exemplet (21)–(23) i det här delkapitlet illustrerar flerledade direktiv som består av en enda lärartur och de visar hur läraren strukturerar direktiven som flerledade. Direktiven är alltså designade som flerledade från början (se Lindholm 2003: 209).

Övningens syfte i exempel (21) är att öva uttryck som används när man visar vägen. Eftersom de här uttrycken har introducerats nyligen upprepar läraren dem i början av det flerledade direktivet (r. 1–3). Detta är ovanligt i anvisningar för muntliga övningar, som brukar vara inriktade på att öva uttal eller allmänna muntliga färdigheter i stället för enstaka uttryck.

(21) TA TILL HÖGER (H1/4, L3, årskurs 8 i B-svenska)

- L3: nyt on teidän vuoronne (.) ää neuvoa tietä käyttätte siis ta till
 nu är det er tur (.) ää att visa vägen ni använder alltså ta till
- höger ta till vänster gå rakt fram (1.0) voitte käyt- käyttää
 höger ta till vänster gå rakt fram (1.0) ni kan också an- använda
- myös tätä (1.0) gå rakt fram längs jotakin katua pitkin voitte
 det här (1.0) gå rakt fram längs någon gata ni kan
- laittaa sen tai sanoa sen kadun nimenkin siihen (.) alottakaa
 säga det eller säga även gatunamnet (.) påbörja här
- täältä päättäkää parinne kanssa kumpi selostaa johonkin paikkaan
 bestäm med kompisens vilkendera av er visar vägen till något ställe
- >älkää kertoko sitä paikkaa< selostakaa parille parinne piirtää
 berätta inte det där stället förklara för kompisens er kompis ritar
- tohon karttaan (.) reitin
 rutten (.) på den där kartan
- 08 ((Eleverna jobbar med uppgiften i ungefär 2 minuter och 50
09 sekunder.))

Innan sekvensen börjar har en elevs mobil ringt och klassen har konstaterat att denne måste bjuda andra på godis på nästa lektion. Det har alltså uppstått en inskottssekvens som avviker från lektionens agenda. Läraren ramar in det kommande direktivet och återkommer till lektionens institutionella syfte med hjälp av ett informativt yttrande (r. 1). Tidigare på samma lektion har eleverna lyssnat på en hörförståelseövning som handlar om att visa vägen. Eleverna har ritat en rutt på kartan på basis av vad de hör. Läraren hänvisar till den här övningen när hon säger att nu är det elevernas tur att visa vägen, alltså göra på samma sätt som rösten på bandet har gjort. Eleverna kommer att jobba i par och båda parterna har sitt eget ansvarsområde. Den

ena elevens uppgift är att välja något ställe på den karta som finns i studieboken och sedan berätta vilken rutt man måste välja för att komma dit. Den andra eleven ritar ruten i boken.

I början av direktivet använder läraren tre påståendesatser i andra person pluralis. Läraren säger *käytätte siis, voitte käyt- käyttää myös tätä* och *voitte laittaa sen tai sanoa sen kadun nimenkin siihen* och anger de svenska uttryck som ska användas (*ta till höger, ta till vänster, gå rakt fram, gå rakt fram längs*), vilket leder till att komplexiteten i direktivet ökar. Två av de här påståendesatserna innehåller det modala hjälp verbet *voida* 'kunna'. Efter en mikropaus (r. 4) övergår läraren till att använda imperativsatser: *alottakaa* 'påbörja', *päättäkää* 'bestäm', *älkää kertoko* 'berätta inte' och *selostakaa* 'förklara'.

I den sista delen av direktivet konstaterar läraren att kompisen ritar ruten på kartan. Formen *parinne* (*er kompisen*) avslöjar att läraren riktar sitt direktiv till de elever som beskriver ruten till målet. Komplexiteten i instruktionen ökar i och med att hälften av eleverna har en annorlunda roll än den andra hälften, vilket läraren behöver ta i beaktande i sin anvisning. Övningstypen verkar inte vara bekant för eleverna eftersom direktivet blir långt och detaljerat. Dock uppstår det inga elevfrågor. Exemplet ovan visar hur anvisningar och uppmaningar att påbörja arbetet (se Joutseno 2007: 182) inte riktigt kan åtskiljas; anvisningen uttrycker samtidigt hur övningen ska göras och att den ska inledas efter att anvisningssekvensen har tagit slut.

Anvisningen i exemplet ovan består av flera led, men hela direktivet ges i en lärartur. Anvisningen innehåller dock pauser, vilka enligt E. Niemi (2013: 67) är viktiga i lärarens anvisningar för de hjälper eleverna att tillägna sig vad de ska göra. De idealiska pauserna i lågstadieundervisningen varar 1–2 sekunder, eftersom för långa pauser minskar på elevernas koncentration (ibid.). I mitt material verkar interaktionen tåla även längre pauser, vilket kan bero på att eleverna i E. Niemis studie är yngre än i min studie. Relativt korta pauser i samband med detaljerad information om övningen gör anvisningen tät. Exempel (21) illustrerar en packad anvisning som inte ges bit för bit.

I exempel (21) ger läraren anvisningen kronologiskt som en helhet, medan anvisningen i exempel (22) blir flerledad på grund av en preciserad upprepning. I (22) förekommer kronologin tillsammans med andra element. Där ger läraren instruktioner för en uppgift som består av två verksamheter: att läsa texten parvis och att översätta den. Komplexiteten i det

flerledade direktivet tycks alltså bero på att läraren ger instruktioner för fler verksamheter än en.

(22) SÅNA PROGRAM (G2/1, L2, kurs 5 i B-svenska)

01 ((Klassen lyssnar på texten, vilket tar 4 minuter och 10
02 sekunder.))
→ L2: ni alla säkert har sett såna program på teve å nu får ni läsa
→ texten de vimlar av jättegoda ord så kan ni läsa texten parvis
→ först på svenska å sen får ni översätta (.) å ja ska komma å
→ hjälpa till om ni behöver hjälp (.) men läs de först

Läraren och eleverna har slutat lyssna på en text som handlar om dokusåpor. Lärarens direktiv börjar med *å nu får ni läsa texten* (r. 3). Läraren tillägger att texten innehåller flera nyttiga ord och efter det upprepar hon direktivet *så kan ni läsa texten parvis först på svenska*. Läraren byter det modala hjälpverbet från *får* till *kan* och preciserar att det är fråga om att arbeta i par och att texten först ska läsas på svenska. Preciseringen av att arbetet ska ske parvis är viktig eftersom eleverna i språkundervisningen också kan läsa texter högt ensamma. Enligt min mening vill läraren ändå tydligt kontrastera övningens två delar: att läsa och att översätta.

Direktivet fortsätter med *å sen får ni översätta* (r. 5). Läraren lovar hjälpa till vid behov (r. 5 och 6) och direktivet slutar med imperativsatsen *men läs de först* som är det mest direkta direktivet i den här sekvensen. Direktivet uppgraderas från påståendesatser till en imperativsats. Uppmaningar att påbörja arbetet är sällsynta i mitt material (jfr Joutseno 2007: 182) men *Men läs de först* kan analyseras som en sådan uppmaning. Imperativsatsen är en upprepning av vad läraren har sagt tidigare i direktivet (r. 4). Läraren strukturerar sin tur så att hon återkommer till vad eleverna ska göra efter inskottet som handlar om att hon hjälper till vid behov (r. 5 och 6).

Genom att välja verbet *vimla* (r. 4) kan läraren påpeka att den aktuella övningen är nyttig för eleverna, det vill säga eleverna har en bra möjlighet att utvidga sitt ordförråd. I mitt material verkar lärarna snarare lyfta fram de allra viktigaste övningarna och topikerna i stället för att ange vad som är mindre relevant (jfr Deroey & Taverniers 2012). Deroey och Taverniers diskuterar hur föreläsaren markerar det mindre relevanta innehållet i sitt tal till exempel med *briefly* eller *not copy down*. Skillnaderna mellan mitt material och Deroeys och Taverniers material kan enligt min mening bero på elevernas ålder. När det är fråga om högstadie- och

gymnasieundervisning är det viktigare att hjälpa eleverna att hitta vad de allra mest behöver i framtiden än på universitetsnivå där Deroyes och Taverniers material har spelats in. Även mängden information per lektion varierar i de här två undervisningskontexterna.

Exempel (23) illustrerar ett flerledat direktiv där läraren ger instruktioner för övningen detaljerat även om övningen endast gäller ett uppdrag, det vill säga eleverna ska understryka ord i den text som klassen håller på att behandla. Först berättar läraren att det finns ord på transparangen (r. 2) och att eleverna ska söka efter och stryka under de här orden i en text (r. 3–5). Anvisningen fortsätter med ett tillägg att eleverna ska ta pennan i handen (r. 5).

(23) PENNAN I HANDEN (H1/1, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

```
01 L3:      mm å innan ni läser s- ää stycket på svenska så ska vi gå igenom
→          några ord tillsammans å här på transparangen har vi några (2.0)
→          ((Läraren drar ner projektorduken.)) som ni ska ↑söka efter
→          (3.0) ((Läraren kopplar på overheadprojektorn.)) här (1.0) ää
→          (.) understryk dem i ↑texten >ta pennan i handen så understryker
→          du dessa< dessa ord (.) >har du gjort de där redan< de är
07          konstigt
08          ((Läraren släcker lamporna.))
```

I exempel (23) presenterar läraren följande uppgift först genom att säga att klassen kommer att läsa ett stycke och före det måste eleverna söka efter några ord (r. 1–3). Läraren fortsätter genom att använda imperativsatserna *understryk dem i texten* och *ta pennan i handen* och påståendesatsen *så understryker du dessa ord* som är en syntaktiskt länkad konsekvens av imperativsatsen. Läraren syftar på varje enskild elev genom att använda pronomenet *du* (r. 6). Däremot syftar frågan *har du gjort de där redan* (r. 6) bara på en elev, och läraren ställer den därför att hon ser att någon elev redan har understrukt dessa ord i sin bok. *Du* kan således användas i olika funktioner också inom samma tur. Imperativsatsen *ta pennan i handen så understryker du dessa dessa ord* (r. 5 och 6) är en precisering av *understryk dem i texten* (r. 5) och den illustrerar hur läraren tar hänsyn till konkreta detaljer i sina direktiv. Specificiteten ökar i och med att läraren beskriver vad eleverna ska göra för att kunna stryka under orden i texten.

Exempel (23) illustrerar hur syntaxen är beroende av aktiviteten. Anvisningen blir flerledad på grund av att läraren spjälkar upp den i mindre bitar enligt kronologin i övningen. Först ska

eleverna gå igenom ord som står på transparen, sedan leta efter dem i texten och slutligen stryka under dem.

6.2.2 Flerledade direktivsekvenser

I delkapitel 6.2.1 analyserade jag exemplen (21)–(23) där direktivet består av en lärartur. Flerledade direktivsekvenser innehåller däremot flera lärarturer, vilket vanligen beror på att en del av anvisningen upprepas antingen på målspråket eller på elevernas modersmål efter en längre paus som beror på lärarens icke-språkliga verksamhet (se exemplen (24)–(26) i det här delkapitlet). Efter pausen återkommer läraren till anvisningen och det kan vara fråga om en upprepning eller ett tillägg. Anvisningssekvenserna i det här delkapitlet blir flerledade genom interaktionella praktiker (se Lindholm 2003: 209), och de är mera dialogiskt orienterade för de ger eleverna flera möjligheter att tillträda samtalsgolvet. Läraren håller till exempel en paus för att vänta på att eleverna läser (se exempel (24) nedan), vilket enligt Lindholm (ibid.: 237–244) är en reaktion på vad andra samtalsdeltagarna gör. Exemplen nedan kännetecknas av att de är inkrementella, vilket innebär att läraren ger sin anvisning droppvis. Läraren lägger till nya syntaktiska enheter till sitt tidigare direktiv, och anvisningssekvensen kan efteråt analyseras som flerledad (se ibid.: 210).

Lärarens relation till den fysiska kontexten kan inverka på att anvisningssekvensen blir flerledad. I exemplen (24) och (25) skriver läraren på tavlan och i exempel (26) rör hon sig i rummet vilket leder till långa pauser och till en mera komplex sekvens. Läraren brukar inte skriva på tavlan eller dela ut papper samtidigt som hon pratar, utan det uppstår en paus i hennes tal när hon orienterar sig mot någon annan verksamhet. I och med att läraren använder flera *semiotiska resurser* utöver talet ökar graden av inkrementalitet. Enligt Goodwin (2000: 1490) använder samtalsdeltagarna olika semiotiska resurser, till exempel kroppсорientering.

Turkonstruktionen i klassrumssamtal avviker från vardagliga samtal och många typer av institutionella samtal, och jag vill komma underfund med vad som är kännetecknande för interaktionen på svensklektioner. Därför är jag i synnerhet intresserad av direktivsekvensernas yttre syntax, till exempel turer, turtillägg och yttrandepar i den dialogiska organisationen (Anward & Nordberg 2005: 6; J. Lindström 2008: 43). Direktivsekvensens yttre syntax analyseras närmare i exempel (24). Exempel (25) däremot illustrerar direktivets inre syntax,

det vill säga hur relationerna mellan leden inom turen är uppbyggda, till exempel diskurspartiklar och ledföljd (Anward & Nordberg 2005: 6; J. Lindström 2008: 43).

I exempel (24) kompletterar läraren sitt tidigare direktiv genom att hon översätter det viktigaste innehållet i anvisningen till finska. Det är alltså inte fråga om att ange exakt samma information på nytt utan läraren byter språk efter en paus (r. 7) under vilken hon skriver på tavlan. Detta leder till en flerledad anvisningsdirektivsekvens. Anvisningssekvensen består av tre lärarturer (r. 1–6, 8 och 10–12), men själva anvisningen inleds med *å vi ska lyssna på den här texten* (r. 4). Sedan berättar läraren på svenska att eleverna ska titta på frågorna i övningen (r. 4 och 5) och besvara den på basis av vad det sägs på bandet (r. 5 och 6). Läraren sammanfattar på finska att eleverna ska skumma igenom frågorna (r. 8) och sedan upprepar läraren på svenska att eleverna ska lyssna på övningen (r. 11 och 12). Därtill ger hon också tilläggsinformation genom att ange att klassen kommer att lyssna på texten bara en gång (r. 10).

(24) BESVARA PÅ FINSKA (G2/1, L2, kurs 5 i B-svenska)

01 L2: å vi ska fortsätta med följande övning nämligen nio aa öö å de
02 är fråga om körkort vägen till frihet de är nånting ni själva
03 (.) får uppleva ganska snart sku jag säga å de är fråga om en
→ ung tjej Pernilla å vi ska lyssna på den här texten å titta på
→ di där frågorna på finska först (.) å nu får ni också besvara på
→ finska (.) alltså nio aa
07 (19.0) ((Läraren skriver 9a på tavlan.))
→ L2: elikkä lukaskaa ne kysymykset läpi
 alltså ögna igenom de där frågorna
09 (25.0) ((Eleverna läser.))
10 L2: å den här gången ska vi lyssna på texten bara en gång eftersom
→ ni har texten öö framför er (.) också i skrift (.) men lyssna på
→ de här

Läraren presenterar i kronologisk ordning vad eleverna ska göra, vilket är typiskt för anvisningssekvenser i mitt material. I början av sekvensen introducerar läraren följande övning som handlar om körkort (r. 1–3). Läraren använder först svenska och ger sin anvisning *titta på de där frågorna på finska först* i form av en imperativsats (r. 4 och 5). Efter det fortsätter hon på svenska genom att berätta att frågorna besvaras på finska (r. 5 och 6). Läraren använder påståendesats i andra person pluralis i det här direktivet med det modala hjälpverbet *få*. Läraren upprepar (r. 8) sitt första direktiv (r. 4 och 5) på finska, och hon använder också nu en

imperativsats. Lärarens direktiv (r. 4–6) är flerledat i och med att det består av två påståendesatser (*å vi ska lyssna på den här texten* och *å nu får ni också besvara på finska*), en imperativsats (*å titta på di här frågorna på finska först*) och en fras (*alltså nio aa*). Direktiven *elikkä lukaskaa ne kysymykset läpi* (r. 8) och *men lyssna på de här* (r. 11 och 12) är enledade.

Läraren byter språk till finska och hennes tur börjar med partikeln *elikkä* 'alltså' (r. 8). Enligt ISK (2004: § 1031) kan *elikkä* användas både för att uttrycka en parafras och för att visa att det börjar en ny fas i samtalet. I Nikulas (2005: 34, 35) material används *eli* och *elikkä* för att markera övergångar mellan olika aktiviteter och språkbyte från engelska till finska. *Eli* har också som funktion att markera när en institutionell diskussion övergår till den egentliga agendan, vilket kom fram i Svinhufvuds och Vehviläinens (2013: 146, 147) analys av samtal mellan handledare och graduskribenter.

Att experten övergår från "institutionens språk" till "lekmannens språk" syns också i läkare–patientsamtal där läkaren typiskt använder den medicinska termen som är av främmande ursprung (t.ex. *diabetes*, *divertekkelä*) först och genast producerar samma sak på nytt på vardaglig finska (t.ex. *sokeritauti*) eller genom att använda en parafras eller något vardagligt uttryck (t.ex. *pussukka*) (Haakana m.fl. 2001: 203–205). Även om det i deras material inte är fråga om språkbyte utan snarast om byte på stilnivå liknar läkarens språkbruk lärarens språkbruk i att representanten för professionen anpassar sitt språk enligt mottagarens eller mottagarnas antagna kunskapsnivå. Dock övergår läraren igen till "institutionens språk" (r. 10) när hon berättar att klassen lyssnar på texten endast en gång.

Innan hörförståelseövningen börjar uppmanar läraren eleverna att lyssna på bandet (r. 11 och 12). I detta direktiv använder hon en imperativsats (*men lyssna på de här*) som avslutar direktivsekvensen. Genom att använda olika personliga pronomen (*vi* eller *ni*) kan läraren uttrycka om hon själv kommer att delta i den kommande verksamheten. Hon inkluderar sig själv i verksamheten med pronomenet *vi* när det är fråga om att lektionen fortsätter och att de kommer att lyssna på en text (r. 1, 4 och 10), men när det fråga om en uppgift som bara eleverna gör (r. 5 och 11) exkluderar hon sig själv med pronomenet *ni* (se även exempel (15) ovan).

Inkrementaliteten syns i exempel (24) i och med att läraren kompletterar och upprepar vad hon har sagt tidigare. Efter att ha skrivit på tavlan vilken övning som är aktuell (r. 7) anger läraren på finska en viktig poäng i sin anvisning, att eleverna ska läsa frågorna (r. 8), vilket fungerar som en instruktion till eleverna att börja jobba. Efter att eleverna har ögnat igenom frågorna i

övningen (r. 9) återkommer läraren till anvisningen (r. 10–12) innan hon sätter i gång själva hörförståelseövningen. Anvisningen består således av tre bitar, det vill säga lärarturer, för det uppstår två långa pauser (r. 7 och 9) i samtalsflödet. Läraren orienterar sig mot att skriva på tavlan (r. 7) och sedan mot att vänta på att eleverna ska hinna läsa (r. 9). När läraren fäster sin uppmärksamhet vid att skriva på tavlan (r. 7), använder hon skrivandet som semiotisk resurs (se Bister 2014: 115).

Exempel (24) illustrerar också direktivsekvensens yttre syntax som avslöjar hur yttrandena fogas in i sekvensen. Att läraren inleder sina turer med *elikkä* respektive *å* (r. 8 och 10) visar på hur hennes turer hänger ihop med hennes tidigare turer i sekvensen. *Å* signalerar att det finns ett starkt samband mellan den tur som inleds och den föregående turen (J. Lindström 2008: 17) och *elikkä* uttrycker en parafras. Anvisningen avbryts i och med att läraren skriver på tavlan och att eleverna läser frågorna, men turerna står i relation till varandra. Det skulle inte gå att förstå turerna mot slutet av sekvensen (r. 8 och 10–12) utan turen som inleder sekvensen (r. 1–6).

En syntaktisk analys av den yttre syntaxen i exemplet ovan avslöjar även tolv möjliga turbytesplatser: efter *aa* (r. 1), efter *frihet* (r. 2), efter *säga* (r. 3), efter *Pernilla* (r. 4), efter *texten* (r. 4), efter *först* (r. 5), efter *finska* (r. 6), efter *aa* (r. 6), efter *läpi* (r. 8), efter *er* (r. 11), efter *skrift* (r. 11) och efter *här* (r. 12). Dock leder ingen av de möjliga turbytesplatserna till talarbyte, utan läraren fortsätter att tala med undantag av de gemensamma pauserna (r. 7 och 9). *Alltså nio aa* (r. 6) kan analyseras som ett *turtillägg*, som lägger ny information till den tidigare turen som är syntaktiskt, prosodiskt och pragmatiskt fullbordad (J. Lindström 2008: 194). *Nio aa* är en upprepning som föregås av partikeln *alltså*.

I exempel (24) använder läraren tre gånger verbet *lyssna*, två gånger i en påståendesats (r. 4 och 10) och en gång i en imperativsats (r. 11). Överhuvudtaget är *lyssna* ett vanligt verb i mitt material men *höra* används inte i direktiv. Alcázar och Saltarelli (2014: 18) påpekar att alla verb inte kan användas i direktiv, utan verben ska beteckna sådana handlingar som mottagaren kan kontrollera. Man kan till exempel säga *Look at me* men inte *See me*. I mitt material är verb som betecknar vanliga klassrumshandlingar – *skriva*, *läsa* osv. – typiska i direktiv för de här verksamheterna är relevanta i den här kontexten.

I den flerledade direktivsekvensen i exempel (25) undervisar läraren grammatik och temat är hjälpverb. Hon skriver på tavlan samtidigt som hon ger direktiv, vilket är ovanligt i materialet. Att läraren skriver på tavlan leder till att sekvensen innehåller långa pauser (r. 12 och 16). Sekvensen konstrueras inkrementellt i och med att det uppstår pauser (r. 12 och 16) och att anvisningen blir syntaktiskt komplex på grund av preciseringar.

(25) INFINITIIVIMUOTOISIA VERBEJÄ (H2/2, L4, årskurs 7 i B-svenska)

- 01 L4: no sitte kato sitä viereistä sivua tässä näin (3.0) (-) vähän
nå sedan titta på den där sidan bredvid här (3.0) lite
- 02 paremmin näin (2.0) ja täällä sanottiin apuverbin jälkeen
bättre så här (2.0) och här står det efter hjälpverbet
- 03 lauseen pääverbi on perusmuodossa eli ne mitä me äsken
är satsens huvudverb i infinitiv alltså de som vi just
- 04 alleiviivattiin niist edellisist lauseista niin ne oli nyt niitä
underströk i de där tidigare satserna alltså de var de där
- 05 infinitiivimuotoisia verbejä (1.0) ja se on siis se eka muoto
verben i infinitiv (1.0) och det är alltså alltid den första
- 06 aina siel sanakirjassa (2.0) täs sanotaan useimmiten päättyy aa-
formen i ordboken (2.0) här står det oftast slutar på
- 07 kirjaimeen se on ihan totta useimmiten päättyy aa-kirjaimeen ei
bokstaven a det är alldeles sant oftast slutar det på bokstaven a
- tosin aina mutta useimmiten (.) apuverbejä on viisi (.) ne on
dock inte alltid men oftast (.) det finns fem hjälpverb (.) de finns
- siinä sinisellä pohjal¹la (1.0) ja ne mä haluan että te
där på den blåa bakgrunden (1.0) och dem vill jag att ni
- kirjotatte myös vih¹koon (.) eli voit nyt avata vihkon kirjota
skriver också i häftet (.) alltså du kan nu öppna häftet skriv
- sinne otsikoksi apuverbit
där hjälpverben som rubrik
- 12 (4.0) ((Läraren stiger upp och tar en krita.))
- 13 L4: vaikka ne on tossa tehtäväkirjassa niin haluan että ne
även om de står i arbetsboken vill jag att de
- 14 [lukee myös vihkossa]
står också i häftet
- 15 [((Läraren skriver på tavlan.))]
- 16 (5.0) ((Läraren skriver på tavlan.))
- L4: ja sitte laitetaan ne siihen
och sen sätter vi dem dit
- 18 ((Läraren skriver på tavlan och eleverna skriver i häftena i 1
- 19 minut och 15 sekunder.))

I exempel (25) kan vi även notera direktivets inre syntax. Sekvensen inleds med partiklarna *no sitte* 'nå sedan' (r. 1). *No* signalerar övergång (ISK 2004 § 1036) och *sitte* anger temporal relationer – klassen har läst i boken om hjälpverb och inringat och understrukit dem och nu är det dags att gå vidare och gå igenom grammatikreglerna för hjälpverben (ibid.: § 825). *No* är en prototypisk turinledande och generisk partikel, för det specifika innehållet i övergången signaleras först av de element som följer *no* (Sorjonen & Vepsäläinen 2016: 275). Ledföljden är ommarkerad med undantag av *ne mä haluun että te kirjotatte myös vihkoon* 'och dem vill jag att ni skriver också i häftet' (r. 9 och 10) där objektet *ne* 'de' utgör satsens tema (ibid.: § 1372) i stället för subjektet *mä* 'jag'.

Läraren konstaterar att huvud verbet står i infinitiv efter hjälp verbet (r. 2 och 3) och att infinitivformen oftast slutar på vokalen *a* (r. 6–8). Plenarundervisningen om grammatik tar slut med *mutta useimmiten* 'men oftast', och anvisningen för en individuell uppgift inleds genom att läraren säger att hon vill att eleverna skriver de fem hjälpverben i häftet (r. 8–10). Direktivet inleds med *apuverbejä on viisi* 'det finns fem hjälpverb' vilket följs av parentesens *ne on siinä sinisellä pohjalla* 'de finns där på den blåa bakgrunden'. Att läraren preciserar var de fem hjälpverben finns hjälper eleverna att följa med undervisningen och hitta de aktuella verben i boken. Direktivet fortsätter med lärarens konstaterande att hon vill att eleverna skriver de fem hjälpverben i häftet. Läraren hänvisar till eleverna med pronomenet *te* 'ni' som står i andra person pluralis. Anvisningen fortsätter efter en mikropaus med partikeln *eli* och påståendesatsen *voit nyt avata vihkon* 'du kan nu öppna häftet' i andra person singularis. Läraren går alltså från en anvisning som riktas till alla elever kollektivt till en anvisning som riktas till varje individ. Läraren använder *eli* för att markera slutsats och kompletterande tillskott (se ISK 2004: § 1031; exempel (24) ovan). Därtill fungerar *eli* som en övergångssignal som inleder ett nytt led i anvisningen. *Eli* gör alltså flera saker samtidigt.

Direktivet avslutas med imperativsatsen *kirjota sinne otsikoksi apuverbit* 'skriv där hjälpverben som rubrik' (r. 10 och 11). Läraren upprepar att hon vill att hjälpverben står i häftet utöver i läroboken (r. 13 och 14). Direktiv som används för att konstatera vad talaren vill förekommer när talaren står högre upp i hierarkin än mottagaren och när deltagarna har tydliga roller som avgör vem som gör vad (Ervin-Tripp 1976: 29). Hon tillägger *ja sitte laitetaan ne siihen* 'och sen sätter vi dem dit' (r. 17) och efter det fortsätter läraren att skriva på tavlan och eleverna kopierar texten i sina häften. I finskt talspråk är det vanligt att använda passivformen (*laitetaan*)

i första person pluralis i stället för *laitamme* 'vi sätter' som används i standardspråket (ISK 2004: § 1272).

I institutionella samtal på finska är det typiskt att pronomensubjektet används mera sällan än i vardagliga samtal (det vardagliga *mä haluun* vs. det formella *haluan* 'jag vill'). Detta beror på att deltagare i institutionella samtal orienterar sig mot standardspråkets normer enligt vilka pronomensubjektet inte används. (Lappalainen 2006: 63.) I mitt material hänvisar lärare överhuvudtaget ytterst sällan till sig själva men när de gör det använder de vanligen pronomensubjektet (se r. 9 i exemplet ovan). Pronomensubjektet är oftast *mä*, men läraren L1 använder pronomet *mie* och läraren L2 både *mä* och *mää*. Det skriftspråkliga *minä* används inte. Klassrumssamtalen verkar således vara mera talspråkliga än samtalen på FPA som Lappalainen (ibid.) har analyserat. Dock förekommer det i mitt material också yttranden där pronomensubjektet saknas (se r. 13 i exemplet ovan).

I den flerledade direktivsekvensen i exempel (26) ger läraren instruktioner för ett prov som handlar om starka verb. Exemplet består av en sekvens som innehåller inskottssekvenser. Att anvisningen är informativ och grundlig är i den här kontexten synnerligen viktigt, eftersom eleverna ska förstå vad som förväntas av dem i ett prov och eftersom det inte är lika lätt att ställa frågor och utvidga direktivet i en provsituation än när eleverna gör vanliga övningar.

(26) LYCKA TILL (G1/7, L1, kurs 3 i B-svenska)

- 01 L1: nonni (3.0) tuon verran on kello nyt mie taian kuitenkin vähän
 alltså (3.0) klockan är så mycket nu *jag tror ändå*
- 02 meinasin teijän maantiedon tuntemustaki täs testata miten hyvin
 jag tänkte testa även era kunskaper i geografi hur bra
- 03 osaatte laittaa Suomen maakunnat kartalle mut mie luulen
 ni kan placera de finländska landskapen på kartan men jag tror
- 04 kuitenkin et myö taietaan nyt mennä toho verbikokeeseen (2.0)
 ändå att vi kommer att ta det där verbprovet nu (2.0)
- malttamattoman olosina sitä siellä odotatte (3.0) täs ei mee nyt
 ni verkar vänta på det otåligt (3.0) i synnerhet de snabbaste
- varmaankaan loppuaikaa varsinkaan nopeimmilla mut mie laitan
 hinner göra det här innan lektionen tar slut men jag skriver sedan där
- sitte tuohon (.) öö (.) muutaman tehtävän taululle kirjotan
 på tavlan (.) öö (.) några övningar snart så att
- kohta että (1.0) jos ei enää o tarvetta miettiä niitä verbejä
 (1.0) om det inte längre finns något behov av att fundera på de där

→ niin sitten voi tuua paperin ja (2.0) tehdä niitä tehtäviä
verben så kan man returnera pappret och (2.0) göra de där övningarna

10 laitan läksyn sit kans toho taululle meil on tosi pitkä kappale
jag skriver sedan också läxorna på tavlan vi har ett jättelångt stycke

11 nimikin on joku Helsingfors Rovaniemi all night long (1.0) on
vars rubrik är Helsingfors Rovaniemi all night long (1.0) ni har nu två

12 teil nyt kaks päivää aikaa niitä °kään- sitä käydä että ei mee
 dagar på er att °övers- dem att gå igenom det så att ni inte behöver

→ yömyöhään° nyt hei sitte kirjat pois paperit pois kaikki
 göra det till sent på natten° nu hej sedan böckerna bort alla papper

→ (2.0) kynä ja kumi kenties on ainoo mitä tarvitaan
bort (2.0) penna och gummi är kanske det enda som behövs

15 (14.0)

16 L1: tääl on sit Sarin poissaolovih↑ko
 här finns Saris frånvarohäfte

17 (10.0)

→ L1: täs tulee vastauslomake ensin kumpikin paperi palautetaan
 här kommer först svarsblanketten båda pappren returneras

19 ((Läraren delar ut papper, vilket tar 40 sekunder.))

20 L1: °(-) tehtävä niinkun näette sitte tulee vielä°
 °(-) övning som ni ser sedan kommer det ännu°

21 (5.0)

22 L1: °varsinainen tehtäväpaperi° ja muutaman sanan sitte sanon kun
 °själva provpappret° och jag säger några ord sedan när

23 kaikilla on paperi
 alla har pappret

24 ((Läraren delar ut papper, vilket tar 38 sekunder.))

→ L1: no niin lukekaa hyvin ohje ja ensinnäkin vain puuttuva osa
 alltså läs anvisningen noga och för det första endast den del som

→ täydennetään (.) vain se mitä sieltä puuttuu↑ ensimmäises
 saknas fylls i (.) endast det som saknas där i det första

→ täydennä verbi preesensissä (.) pikkusen saa osviittaa sieltä
 fyll i verbet i presens (.) tabellen i nedre

→ alaosan taulukostaki eli preesensmuoto eli ei sitä perusmuotoa
 delen ger några tips alltså presensformen alltså inte infinitiven

→ laiteta vaan preesensmuoto (.) sitte tehtävä vaihtuu (.) joten
 utan presensformen (.) sedan kommer det en ny uppgift (.) varför

→ tehtävänanto vaihtuu (.) kakkosessa täydennätte imperfektimuodot
 det kommer en ny instruktion (.) i tvåan fyller ni i imperfektformer

→ aina on joku joka laskettelee sillä preesensillä koko paperin
 varje gång finns det någon som fyller i bara presens på hela

- loppuun ei o hyvä eli pitää lukee ohjeet kunnolla
pappret det är inte bra man ska alltså läsa anvisningarna noga
- imperfektimuodot sinne (.) sit siel välillä
imperfektformerna där (.) sedan behöver man då och då fylla i även
- prepositioita pyydetään myös ja sitte kolmannessa ne
prepositioner och sedan i trean de där
- supiiniimuodot ne viimeiset muodot (.) muistatte laittaa ne ja
supinumformerna de sista formerna (.) ni kommer ihåg att fylla i dem
- sit siinä nelosessa puuttuvat muodot ja johonkin myös sit se
och sedan i fyran de former som saknas och sedan någonstans också den
- suomennos (2.0) onks selvää mitä pitää tehdä
där översättningen (2.0) är det klart vad ni ska göra
- 38 (2.0) ((Eleverna är tysta och tittar på provpappret.))
- 39 L1: lycka till

Exemplet ovan illustrerar också hur en direktivsekvens kan innehålla även andra yttranden än direktiv. Själva anvisningen (r. 5–9, 13, 14, 18 och 25–37) inleds med *täs ei mee nyt varmaankaan loppuaikaa varsinkaan nopeimmilla* ’i synnerhet de snabbaste hinner göra det här innan lektionen tar slut’ (r. 5 och 6) och avslutas med *ja johonkin myös sit se suomennos* ’och sedan någonstans också den där översättningen’ (r. 36 och 37). Det uppstår en inskottssekvens när läraren berättar vilket stycke som är elevernas hemuppgift (r. 10–13). Sedan konstaterar hon att hon har en elevs frånvarohäfte (r. 16) och efter det delar hon ut pappren (r. 19–24). Medan läraren går runt i klassrummet och delar ut provpapper meddelar hon att hon kommer att säga några ord när alla elever har både svarsblanketten och själva provpappret framför sig (r. 22 och 23). Lärarens icke-språkliga verksamhet gör att sekvensen blir inkrementell. Anvisningen blir komplex också på grund av att provet består av flera delar som alla läraren behöver ge instruktioner för separat.

Läraren berättar för eleverna vad dessa ska göra efter provet (r. 7–9). Hon använder nollperson och det modala hjälp verbet *voida (kunna)* i sitt direktiv *niin sitten voi tuua paperin ja (2.0) tehdä niitä tehtäviä* (r. 9). Att använda nollperson³⁰ innebär att subjektet saknas och verbet står i tredje person singularis (ISK 2004: § 1347). Enligt Laitinen (1995: 354, 355) används nollperson i finskan när man talar om mänskliga referenter men vill undvika specifika hänvisningar. Enligt Leiber (2003: 216) kan användningen av hjälp verbet *voida* i samband med

³⁰ Med hjälp av nollperson kan talaren visa att någonting är typiskt för var och en som står i samma position, t. ex. *Ei noin voi sanoa* ’Så där kan man inte säga’ (ISK 2004: § 1347, 1348).

nollperson tolkas som ett sätt att fjärma direktivet. Anvisningen för själva provet börjar med partiklarna *nyt hei sitte* 'nu hej sedan' och läraren påminner eleverna om att de inte får ha böcker eller papper i närheten utan de behöver endast penna och radergummi (r. 13 och 14). Läraren konstaterar med hjälp av en påståendesats som står i passiv att båda pappren skall returneras (r. 18).

Läraren signalerar övergången från att dela ut pappren till att ge instruktioner med *no niin* och uppmanar sedan eleverna att läsa anvisningen noga genom att använda en imperativsats (r. 25). *No niin* signalerar att en inskottssekvens som handlade om att dela ut provpapper har tagit slut och att det är dags att återkomma till själva anvisningen. Läraren går igenom alla delar i provet och berättar hur eleverna borde gå till väga (r. 25–37). Hon använder både en imperativsats (*täydennä* r. 27) och fyra påståendesatser (*ei laiteta* r. 28 och 29; *täydennätte* r. 30; *pitää lukea* r. 32; *muistatte laittaa* r. 35) i sina direktiv. En av de här påståendesatserna (*ei laiteta*) står i negerad form och är alltså ett förbud.

I slutet av sekvensen frågar läraren (r. 37) om det är klart för eleverna vad de ska göra. Eleverna ställer inga frågor och läraren visar genom att säga *lycka till* (r. 38) att eleverna kan börja göra provet. *Lycka till* avslutar anvisningssekvensen eftersom eleverna inte ställer frågor om provet utan börjar skriva sina svar. Även om läraren har talat finska under hela sekvensen byter hon till svenska när hon önskar eleverna lycka till med en formell och rutinmässig fras.

6.2.3 Sammanfattning

I det här delkapitlet har jag diskuterat olika typer av flerledade direktiv. I exemplen (21)–(23) ges hela direktivet under en lärartur som innehåller relativt korta pauser medan exemplen (24)–(26) illustrerar anvisningssekvenser som består av flera lärarturer. Skillnaden mellan de olika typerna av flerledade direktiv är en högre grad av inkrementalitet (se J. Lindström 2008: 193). Detta innebär att när anvisningssekvensen består av flera lärarturer producerar läraren sitt direktiv särskilt inkrementellt.

Exempel (26) illustrerar vilka aspekter av övningen läraren tar hänsyn till när hon ger anvisningarna. Läraren ger instruktioner för ett verbprov som eleverna ska göra på den blankett som läraren delar ut (se r. 18). De ska svara skriftligt och returnera sina svar (r. 18, 25 och 26). Läraren säger inte att man ska göra provet ensam men det är underförstått eftersom det

prototypiska provet görs individuellt. Eleverna ska skriva sina svar på svenska (r. 26–36) men det behövs också en översättning till finska (r. 36). Däremot brukar läraren inte ange varför eleverna ska göra övningen, även om det enligt Minick (1993: 368) skulle göra det lättare för eleverna att förstå förhållandena mellan olika delar i övningen.

6.3 Elevernas reparationsinitiativ i anvisningssekvenser

I delkapitlen 6.1 och 6.2 analyserade jag sådana sekvenser där elevernas responser på direktiv är endast icke-språkliga. Delkapitel 6.3 ägnas åt elevernas reparationsinitiativ i sekvenser där läraren ger instruktioner för övningar. Reparationsinitiativ leder till att komplexiteten i anvisningssekvenserna ökar, men som har framgått av delkapitel 6.2.2 ovan kan anvisningssekvenserna bestå av flera led även utan reparationsinitiativ från eleverna. Sekvenserna i det här delkapitlet är strukturerade så att elevernas reparationsinitiativ antingen avbryter eller följer lärarens anvisning. Efter lärarens respons på reparationsinitiativet kan eleverna börja jobba med övningen (se även delkapitel 2.2.3).

Det är viktigt att studera reparationer, eftersom de visar vilka slags element i lärarens anvisningar som är svåra för eleverna. Reparationsinitiativens funktion är att visa för läraren att instruktionen inte har gått hem. Reparationsinitiativen kan vara *öppna* eller inriktade på en viss problemkälla i lärarens anvisning. Öppna reparationsinitiativ hänvisar till hela den föregående turen i stället för att vara inriktade på en viss problemkälla (Drew 1997). Enligt Haakana (2011: 39) innehåller institutionell interaktion färre öppna reparationsinitiativ än vardagliga samtal, och även mitt material visar att öppna reparationsinitiativ är i minoritet i klassrumsinteraktionen.

Största delen av elevernas reparationsinitiativ ges på finska, men det förekommer också reparationsinitiativ på svenska. Svenskspråkiga reparationsinitiativ är oftast upprepningar av något eller några ord som läraren har använt i sitt direktiv. Att största delen av elevernas reparationsinitiativ yttras på finska kom fram även i Nikulas (2005: 38, 39) studie. Enligt hennes undersökning använder både högstadie- och gymnasieelever i hög grad sitt förstaspråk finska när de ställer frågor på lektioner i engelska.

Både svensk- och finskspråkiga direktiv i mitt material leder till reparationsinitiativ, men tvåspråkiga direktiv leder mera sällan till reparationsinitiativ än enspråkiga direktiv. Att

tvåspråkiga direktiv följs av reparationsinitiativ mera sällan än enspråkiga direktiv kan vara ett tecken på att tvåspråkiga direktiv är innehållsmässigt mindre krävande än sådana direktiv som ges på finska. Tvåspråkiga direktiv kan även förebygga problem som orsakas av okända svenska ord. (Jfr även Ridell 2008: 129, 130.)

Elevernas reparationsinitiativ brukar inte leda till att läraren byter språk, utan det är typiskt att lärarens respons på reparationsinitiativ ges på samma språk som det ursprungliga direktivet. Mina resultat avviker således från Turunens (2013: 50) som kommit fram till att svensk- och engelsklärare i finska skolor brukar svara på finska på elevernas reparationsinitiativ, vilket enligt henne beror på att lärarna vill spara tid.

Lilja (2010: 95, 96) som har analyserat samtal mellan första- och andraspråkstalare i finska, påpekar att upprepningar är det mest frekventa reparationsinitiativet när andraspråkstalare talar finska. I mitt material är dock upprepningar sällsynta i elevernas reparationsinitiativ, vilket kan bero på att de har en möjlighet att använda sitt förstaspråk finska som också är lärarens förstaspråk. Det är en resurs som andraspråkstalare ofta inte har, eftersom andraspråket kan vara deras enda gemensamma språk med samtalspartnern.

I det här delkapitlet presenterar jag olika kontexter där det uppstår reparationsinitiativ. Olika problemkällor kan leda till reparationsinitiativ. I exempel (27) ändras deltagarramen när läraren övergår från att tala till hela klassen till att tala till en enskild elev och exempel (28) visar hur eleverna använder reparationsinitiativ när de vill ha noggrannare anvisningar. I exempel (29) är övningstypen ny för eleverna, och exempel (30) illustrerar hur en motstridighet mellan instruktionen och själva övningen förvirrar eleverna. Delkapitlet avslutas med två exempel ((31) och (32)) som beskriver hur reparationsinitiativ är synnerligen viktiga i läxgivningssekvenserna, eftersom eleverna ska kunna göra läxor självständigt hemma på basis av lärarens instruktioner. Därför ska läraren försäkra sig om att alla har förstått. Reparationsinitiativ i läxgivningssekvenserna kännetecknas av att eleverna vill kontrollera om de har förstått vilka övningar de ska göra hemma och hur de här övningarna ska göras. Exempelen (31) och (32) liknar alltså exempel (28) i och med att eleverna frågar efter ytterligare information.

I exempel (27) blir den egentliga anvisningen (r. 1–7) relativt kort, men den sekvens där läraren organiserar klassens verksamhet varar längre (r. 1–21). Läraren säkerställer att alla elever har

en kompis att läsa stycket på finska till och hon uppmanar Harri som sitter ensam att bli tredje medlem av någon grupp. Deltagarramen ändras i och med att läraren övergår från att rikta instruktionen till klassen till att tilltala endast en elev. Elevernas reparationsinitiativ har markerats med fet stil i exemplen i det här delkapitlet.

(27) TREDJE PERSON I GRUPPEN (H1/2, L3, årskurs 8 i B-svenska)

```

→ L3: så där (.) okej (2.0) nu (.)
→ [ta fram textboken ]
03 [((Läraren lyfter upp boken med vänstra handen.))]
→ [(2.0) sty- ää stycket nie sida sextinie]
05 [((Läraren bläddrar i boken.)) ]
→ [(3.0) senaste gång lyssnade vi på (.) stycket redan (2.0) å
→ nu ska ni läsa stycket på finska till kompisen (3.0) okej]
08 [((Läraren håller boken uppe.)) ]
09 (5.0)
10 L3: behöver ni ordlista
11 (5.0)
12 L3: behöver ni ordlista också
13 (5.0)
14 L3: Harri vill du jobba som tredje person i gruppen
15 E1: hä
va
→ L3: kommer du hit eller hit eller här ((Läraren visar par som Harri
17 kan jobba med.))
18 E2: mitä
va
19 [((Harri börjar stiga upp.))]
→ L3: [ja: ] (.) å välja (.) okej
21 ((Harri börjar läsa texten med ett par.))

```

Syftet är att eleverna parvis ska läsa stycket på finska, alltså sin översättning av stycket. Anvisningen börjar med imperativsatsen *ta fram textboken* (r. 2), vilket kan analyseras som ett synnerligen rutinmässigt direktiv. Samtidigt som läraren ger sitt direktiv lyfter hon upp sin bok, vilket enligt Tainio (2012: 17, 18) är ett sätt att fästa elevernas uppmärksamhet vid boken och ange lektionens agenda. Läroböcker utgör en signal till eleverna om en ny fas på lektionen. Detta innebär att böcker används som artefakter som alla deltagare behandlar på samma sätt. Den gemensamma aktiviteten att alla tar fram samma sida är tecken på att en aktivitet kommer

att inledas. (Ibid.: 16.) Det mindre förutsägbara direktivet som handlar om läsningen är en påståendesats till formen. Läraren använder det modala hjälpverbet *ska* och pronomenet *ni* i det. Läraren betonar ordet *ni*, vilket kan anses vara ett sätt att betona skillnaden mellan den tidigare lektionen då både läraren och eleverna har lyssnat på texten (se r. 6). Också ordet *finska* betonas, vilket kan bero på att eleverna vanligen läser själva texterna i boken, inte sin översättning.

Läraren frågar om Harri vill läsa texten med ett par (r. 14). Efter Harris reparationsinitiativ (r. 15) ställer läraren en ny fråga som ger eleven tre alternativ att välja mellan. Lärarens reparation är en *omformulering* (se Ridell 2008: 145, 146). Läraren övergår från att fråga om Harri vill jobba som tredje person i någon grupp (r. 14) till att fråga vilken grupp Harri vill gå till (r. 16) och hon underlättar förståelsen genom att visa olika par som Harri kan jobba med. Reparationsinitiativet uppstår efter anvisningen men innan verksamheten kommer i gång. Reparationen kommer efter en fråga som är problemkällan. När Harri börjar stiga upp för att flytta sig uppmanar läraren honom att välja vilket par han vill jobba med (r. 20). Det här direktivet är en infinitiv till formen, men enligt min tolkning har läraren strävat efter imperativ. Det institutionella syftet förverkligas när alla elever läser texten högt, och detta händer när även Harri går till ett par.

Harris reparationsinitiativ *hä* (r. 15) är öppet, det vill säga hänvisar till hela den föregående turen. I finska samtal används *mitä*, *tä(h)* ja *hä(h)* 'va' som öppna reparationsinitiativ när de bildar en egen tur (Haakana 2011). Eftersom Harris reparationsinitiativ inte lyfter fram någon viss problemkälla i lärarens anvisning kan orsaken till problemet i interaktionen ligga i att han har hörselsvårigheter eller språkliga svårigheter eller att han inte förstår att läraren talar till honom.

Att läraren först har gett instruktioner till hela gruppen och sedan övergår till att rikta sitt direktiv till en enskild elev kan vara orsaken till reparationsinitiativet. Det är lättare att förstå direktiv som är riktade till hela gruppen, eftersom man då kan följa vad klasskompisarna gör. Läraren byter också topik när hon går från att fråga om ordlistan till att fråga om Harri vill vara tredje medlem av någon grupp. Reparationsinitiativ är vanliga i sådana kontexter där topiken ändras eller den föregående turen har varit överraskande, vilket innebär att förståelse är ett sekventiellt fenomen (Drew 1997). I exempel (27) är det överraskande för Harri att deltagarramen förändras och att läraren byter topik. Läraren tilltalar dock Harri med namn (r.

14). En annan elev säger *mitä* (r. 18), men det förblir oklart om det är ett reparationsinitiativ. Det besvaras åtminstone inte av någon samtalsdeltagare.

I exempel (28) leder osäkerheten kring kronologin i övningen till elevfrågor. En elev producerar ett reparationsinitiativ som fungerar som en förståelseindikation och en annan elev frågar i vilken ordning eleverna ska arbeta.

(28) ORGANISATIONER (G2/4, L2, kurs 5 i A-svenska)

- 01 ((Man har lyssnat på en text innan sekvensen börjar.))
- 02 L2: alltså lite mer information om sådana ungdoms ää organisationer
- 03 Allians å texten är tämligen svår (.) ni kanske samtycker med
- mig å vi kunde göra så att ni får nu läsa texten ää i grupper på
- svenska å sen ää översätta ää innehållsmässigt så att ni förstår
- på de hela taget vad de är fråga om ni behöver inte översätta
- ordagrant å också [let efter di här orden] som ni har
- 08 [((Läraren stiger upp.))]
- [i di här gröna lådorna] (.) elikkä
alltså
- 10 [((Läraren pekar på de gröna lådorna i textboken.))]
- luette ensin ja asiataarkka käännös (.) mä pistän teidän läksyt
- ni läser först och en innehållsmässig översättning (.) jag skriver
- taululle ensi keskiviikoksi kan ni börja
- era läxor för nästa onsdag på tavlan
- 13 E1: **siis kääntää**
- alltså att översätta
- 14 E2: pitääks tää lukee ja sit [kään]tää vai
- ska det här läsas och sedan översättas va
- 15 L2: [joo]
- jå
- 16 E?: okei
- okej
- L2: ja asiataarkka käännös
- och en innehållsmässig översättning
- 18 ((Eleverna börjar läsa högt.))
- 19 ((Läraren skriver läxorna på tavlan.))

Innan sekvensen börjar har klassen lyssnat på en text som handlar om olika ungdomsorganisationer. Lärarens instruktion (r. 4–9) består av tre delar: först uppmanar hon eleverna att läsa texten högt i grupper, efter det skall eleverna översätta texten innehållsmässigt

till finska och deras sista uppgift är att leta efter vissa ord i texten. Efter den långa anvisningen och en mikropaus säger läraren kort på finska vad eleverna borde göra (r. 9 och 11). Det finskspråkiga direktivet innehåller inte information om att eleverna också måste leta efter orden. Det flerledade svenskspråkiga direktivet innehåller både påståendesatser (r. 4–7) och en imperativsats (r. 7 och 9). Parafrasen på finska består av partikeln *elikkä*, påståendesatsen *luette ensin* och nominalfrasen *ja asiataarkka käännös*.

Det verkar vara oklart åtminstone för några elever vad de borde göra eftersom två elever frågar (r. 13 och 14) om det är meningen att texten ska översättas. Reparationsinitiativet (r. 13) kan tolkas så att eleven har ett behov av att kolla om texten behöver översättas (se Pomerantz 1988: 370). Enligt Egbert (1997b: 614–619) är det möjligt i flerpartssamtal att två eller flera deltagare initierar reparation efter samma problemkälla. Då vill den som yttrar den senare reparationen visa att också han eller hon har noterat samma problem i interaktionen. Han eller hon bygger alltså ut reparationen. Elevturerna (r. 13 och 14) inleder en inskottssekvens som slutar när läraren bekräftar att eleverna ska översätta texten. Hon yttrar först partikeln *joo* (r. 15) och sedan upprepar hon *ja asiataarkka käännös* (r. 17). *Ja* 'och' i början av turen visar att turen anknäyer till samma talares tidigare tur (ISK 2004: § 1030).

Ja asiataarkka käännös är en *repetition* av en del av problemturen *elikkä luette ensin ja asiataarkka käännös* (se Ridell 2008: 136, 137). Ridell (ibid.: 137) påpekar att repetitioner sällan är helt identiska med originalet. Suni (2008) har undersökt repetitioner i vardagliga samtal mellan en förstaspråkstalare i finska och två vietnameser som lär sig finska som andraspråk. Repetitionerna i de här samtalen är oftast modifierade, antingen reducerade eller elaborerade. Modifieringen kan ske på olika nivåer: modifikationerna kan vara fonologiska, morfologiska, syntaktiska eller lexikaliska. (Ibid.: 125, 126.) Enligt Sunis (2008: 128) definition är det fråga om en repetition om två yttranden har minst ett gemensamt element. Repetitionen *ja asiataarkka käännös* är alltså reducerad för läraren upprepar inte början av direktivet som handlar om att läsa. Att eleverna ska läsa texten innan de översätter den kommer fram på nytt när läraren svarar (r. 15) på reparationsinitiativet, men *joo* specificerar inte hurdan översättningen ska vara. Därför repeterar läraren det (r. 17) även om eleverna redan har fått veta hur de ska gå till väga.

I exempel (28) pekar läraren på de gröna lådorna i sin bok (r. 10) som hon har lyft upp samtidigt som hon ger instruktioner för uppgiften. Enligt Neill (1991: 1) hjälper ickeverbala handlingar läraren att koordinera verksamheten i klassrummet där till och med 30 elever befinner sig,

eftersom de erbjuder en extra kanal för att få fram budskapet. Suomela m.fl. (2006) har analyserat undervisning i engelska som främmande språk för nybörjare i grundskolan. Enligt deras (ibid.: 112) resultat är mängden kroppsspråk större när läraren talar målspråket engelska jämfört med förstaspråket finska. En orsak till detta kan enligt dem vara att det i sekvenser där finskan används i högre grad ofta ingår texter, vilket leder till att andelen gester och miner blir mindre. Enligt min mening är en annan möjlig orsak att interaktionen äger rum på andraspråket. Genom att använda kroppsspråket kan läraren förebygga elevernas eventuella problem med ordförrådet på andraspråket.

I exempel (29) ger läraren instruktioner för övningen detaljerat och det centrala innehållet upprepas. Övningstypen är dock ny för eleverna vilket leder till reparationsinitiativ. Exemplet illustrerar hur läraren ger instruktioner för uppgiften lite åt gången.

(29) ÖPPNA KVERTET (H1/6, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

- 01 L3: så (1.0) vi jobbar parvis nu först (3.0) oj tack
 02 (12.0)
 → L3: ni får ett kuvert
 04 E?: **häh**
 va
 → L3: öppna kuvertet ni har små små lappar som ni ska (3.0) som ni ska
 → sätta ihop ni ska bilda en mening
 07 ((En elev kommer in.))
 08 L3: god morgon
 09 (15.0) ((Läraren delar ut kuvert.))
 10 L3: kan ni jobba tillsammans
 11 (12.0) ((Läraren delar ut kuvert.))
 12 L3: ska ni jobba tillsammans
 13 E?: joo
 jå
 14 E?: °siin on kaikki°
 allt finns där
 15 (15.0)
 → L3: öppna kuvertet å bilda en mening
 17 (13.0) ((Eleverna börjar arbeta parvis.))
 18 E?: pitääks nää kaikki sanat käyttää
 ska alla de här orden användas
 → L3: ja: (2.0) alla ord ska användas
 20 (6.0) ((Eleverna jobbar med övningen.))

- 21 E?: **siis yks lause vaan [kai]kista**
alltså bara en sats av alla
- 22 L3: [ja:]
- 23 E?: okei ookoo tost lähtee
okej okej nu ska vi börja

Ju knappare förhandskunskaper eleverna har, desto svårare är övningarna för dem (Doyle 1992: 507). Detta syns i lärarens instruktioner som blir syntaktiskt mera komplexa när det är fråga om övningstyper som inte är bekanta för eleverna. I exempel (29) presenterar läraren lektionens första övning genom att säga att eleverna kommer att jobba i par och att de får ett kuvert (r. 1 och 3). Det första reparationsinitiativet (r. 4) förekommer efter direktivet *ni får ett kuvert*. Lärarens respons på reparationsinitiativet är ett *tillskott av information* (se Ridell 2008: 147, 148), vilket är den mest typiska responsen på elevernas reparationsinitiativ i mitt material. Lärarens respons på raderna 5 och 6 ger ytterligare information, det vill säga hon preciserar sitt tidigare direktiv. Lärarens anvisning (r. 5 och 6) består av tre delar: imperativsatsen *öppna kuvertet*, påståendesatsen *ni har små små lappar som ni ska (3.0) som ni ska sätta ihop* och påståendesatsen *ni ska bilda en mening*.

Läraren delar ut kuverten och använder sedan imperativsatsen *öppna kuvertet å bilda en mening* (r. 16) som är en kortfattad version av det tidigare direktivet (r. 5 och 6). Enligt Landqvist (2001: 134, 135) är de upprepade uppmaningarnas funktion i Giftinformationens telefonrådgivning att summera och att övertyga. Uppmaningar upprepas vanligen på informatörens initiativ, men ibland visar också uppringaren att han eller hon skulle behöva höra uppmaningen på nytt. I mitt material verkar upprepade direktiv snarast ha en förtydligande funktion.

I exemplet ovan frågar en elev på finska om man ska använda alla ord (r. 18) och läraren svarar på svenska att alla ord ska användas (r. 19). Det uppstår en paus på sex sekunder och efter det producerar en elev ett reparationsinitiativ *siis yks lause vaan kaikista* 'alltså bara en sats av alla'. Läraren svarar *ja* överlappande med elevens tur (r. 22) vilket bekräftar att elevens tolkning är den rätta. Exempel (29) visar att olika elever fäster uppmärksamhet vid olika aspekter av anvisningen. Ett öppet reparationsinitiativ uppstår redan i ett tidigt skede när läraren har informerat eleverna om kuverten som inte är typiska artefakter i klassrummet. Andra frågor i exempel (29) gäller detaljer i hur övningen genomförs.

Att eleverna reagerar språkligt på lärarens direktiv med annat än reparationer är ovanligt i mitt material, men *okei* (r. 23) förekommer i någon mån. Att kvitteringar inte förekommer i någon stor mån i klassrumsinteraktion kan bero på att antalet deltagare är stort och att läraren inte kan vänta på allas kvitteringar. Därför har eleverna ansvar för att de säger till om någon anvisning är oklar.

I exempel (30) uppstår det både ett öppet reparationsinitiativ (r. 7) och mera specifika elevfrågor (r. 3 och 9). I det här exemplet använder läraren repetition som reparation (r. 4) på samma sätt som i exempel (28) ovan. Motstridigheten mellan instruktionen och själva övningen skapar förvirring, vilket leder till elevfrågor.

(30) ÖVNINGEN FYRA AA (H1/2, L3, årskurs 8 i B-svenska)

→ L3: mm vi gör sedan övningen fyra aa (3.0) ((Läraren släcker
→ overheadprojektorn.)) jobba med kompisen en liten stund
03 E1: **mikä se oli**
vad var det
→ L3: övningen fyra aa
05 (10.0) ((Eleverna tar fram övningen i studieboken. Läraren
06 lägger transparangen i en mapp.))
07 E?: **siis mitä**
alltså va
08 (6.0)
09 E2: pitääks tähän vaan laittaa toi
ska vi endast skriva det där
→ L3: mm (.) joo pelkästään yks yks pikkusana
mm (.) jå bara ett ett litet ord
11 (10.0) ((Läraren går runt i klassrummet och kollar vad eleverna
12 skriver.))
→ L3: siin on ihan mielettömän pitkä viiva sinne tulee vaa yks
strecket där är alldeles vansinnigt långt det behövs bara ett
→ pikkusana
litet ord

I exempel (30) ger läraren instruktioner för en övning vars syfte är att eleverna fyller i prepositioner i meningar. Läraren berättar vilken övning som är aktuell och att denna övning görs parvis (r. 1 och 2). Efter en elevs reparationsinitiativ (r. 3) upprepar läraren att det är fråga om övningen 4A, och eleverna läser noggrannare anvisningar i boken. Lärarens repetition är

reducerad för det originala direktivet var satsformat. Efter en lång paus på 10 sekunder (r. 5) produceras igen ett reparationsinitiativ, men det här reparationsinitiativet besvaras inte. En annan elev ställer en fråga (r. 9) och läraren preciserar att det behövs endast ett litet ord, och hennes respons är alltså ett tillskott av information. Läraren återkommer till sin tidigare anvisning i slutet av sekvensen (r. 13 och 14) när hon säger att eleverna endast behöver fylla i ett litet ord även om strecket i meningen enligt läraren är ”vansinnigt långt”. Det här yttrandet är ett exempel på fenomen som Pomerantz (1986) kallar för *extreme case formulation*. Läraren ger instruktioner för övningen endast minimalt eftersom övningstypen är bekant för eleverna. Läraren ger noggrannare anvisningar först efter att eleverna har visat med reparationsinitiativ att de inte är säkra på hur de borde gå till väga.

Exemplen ovan har illustrerat elevernas reparationsinitiativ i sekvenser där läraren ger instruktioner för övningar som eleverna gör på lektionen. De två följande exemplen (31) och (32) handlar om läxgivningssekvenser där det är synnerligen viktigt att eleverna förstår anvisningarna, eftersom det inte är möjligt att fråga läraren när man gör läxor hemma. Mitt material tyder dock inte på att reparationsinitiativ skulle vara mera frekventa i läxgivningssekvenserna överlag, även om exempel (31) innehåller flera reparationsinitiativ (r. 8, 11, 12 och 14). Eleverna vill ha noggrannare information om på vilken sida läxorna står och försäkra sig om att hemuppgifterna utgörs av övningarna 6A och 6B.

(31) BEHÖVER INTE -JUTTU (H2/2, L4, årskurs 7 i B-svenska)

- 01 L4: siinä (.) no sitte mä annan täältä tehtäviä läksyksi
så där (.) nå sedan ger jag läxuppgifterna
- 02 ((Läraren visar övningarna på dokumentkameran.))
- 03 E?: °jes°
°yes°
- L4: eli kuus aa↑ ↑nää on tekstissä siis siinä kappaleessa kaheksan
alltså sex aa de här står i texten alltså de finns i stycke åtta
- löytyy nää saammeko työskennellä en osaa kirjoittaa haluamme
de här får vi arbeta jag kan inte skriva vi vill
- haastatella (.) mut sitte (.) beessä pitää keksiä ite (1.0)
intervjua (.) men sedan (.) i bee ska man själv hitta på (1.0)
- huomatkaa siel on myös kielteisiä lauseita
lägg märke till det finns också negerande satser där
- 08 E?: **siis mikä sivu**
alltså vilken sida

09 L4: kaheksankytkaks
 åttitvå
 10 (4.0)
 11 E?: eli siis
 alltså
 12 E?: kasikaks kuus bee vai
 åttitvå sex bee eller
 13 L4: joo kuus aa ja kuus bee
 jä sex aa och sex bee
 14 E?: eli koko sivu
 alltså hela sidan
 15 L4: koko sivu joo siin on kaks tehtävää=
 hela sidan jä där finns det två övningar
 16 E?: =tuleeks muuta
 något annat
 → L4: öö hetkinen (1.0) otetaan toi vast tunnilla ei oteta nyt muuta
 öö ett ögonblick (1.0) vi kommer att ta det där först på lektionen vi
 → otetaan nää kaks tehtävää ja opettelet hyvin noi apuverbit ja
 tar inte annat nu vi tar de här två övningarna och du instuderar
 → muista [opettelet tän kanssa tää behöver inte -juttu se]
 hjälpverben och kom ihåg du instuderar också den här behöver inte
 20 [((Läraren pekar på behöver inte som står på tavlan.))]
 → måste behöver inte ni opettelet ne apuverbit ja teet nää kaks
 grejen måste behöver inte så du instuderar hjälpverben och gör de här
 → tehtävää ja: de var allt för idag vi ses på fredag hejdå
 två övningarna
 23 E?: vi ses
 24 E?: vi ses

I början av sekvensen (r. 1) informerar läraren eleverna om att hon kommer att ge dem läxor. Dagens läxor är två övningar i studieboken, vilket betyder att lärarens anvisningar kan vara relativt korta eftersom det finns noggrannare anvisningar för uppgifterna i boken. Lärarens anvisning (r. 4–7) består av partikeln *eli*, identifieringen av övningen 6A, preciseringen av vilket stycke övningarna är förknippade med, exempel på meningar som står i studieboken, partiklarna *mut sitte*, identifieringen av övningen (6)B och två påpekanden. Läraren använder både påståendesatser och imperativsatser i sina direktiv.

Efter reparationsinitiativet *siis mikä sivu* 'alltså vilken sida' (r. 8) konstaterar läraren att det är fråga om sida 82. Responsen är ett tillskott av information för läraren har inte uttryckt

Läraren säger tre gånger genom att använda påståendesatser i andra person singularis (*opettelet*) att eleverna ska instudera hjälpverb (r. 18, 19 och 21). Mellan de två första anvisningarna använder läraren imperativsatsen *muista* 'kom ihåg'. *Muista* är en parentes eftersom det inte hör syntaktiskt till det senare yttrandet (*muista opettelet* i stället för *muista opetella*). *Muista* kan analyseras som en rubrik efter vilken läraren ger en lista över läxorna, vilka är att i synnerhet instudera *behöver inte* och *måste*, att instudera hjälpverben och att göra två övningar.

Såsom i exempel (31) håller läraren även i exempel (32) på att ge instruktioner för läxor. I exempel (32) förekommer ett reparationsinitiativ: *siis mitä (.) joku tarina* 'alltså vad (.) någon berättelse' (r. 13). Att skriva en egen text är möjligen en ovanlig hemuppgift vilket verkar orsaka elevfrågor. Reparationsinitiativet samt elevfrågorna (r. 12 och 16) leder till att anvisningen går vidare och kompletteras med nya delar.

```

01 L3:      tack ska ni ha (.) shh (1.0) ja hoppas att ni har fått svar på
02          era fem frågor (2.0) om ni inte har gjort de så får ni fortsätta
→         när rasten börjar *men* er läxa till följande gång är att
→         [ni skriver nu en liten]
05         [((Läraren pekar på texten Min kompis framtidsplaner på
06          tavlan.))]
→         [uppsats

```

08 [((Läraren "skriver" i luften med högra handen.))]
 09 E?: e:i
 ne:j
 → L3: om kompisen (.) å hans eller hennes framtid (.) ni har ju (-)
 → svar
 12 E?: pitääks kirjottaa tommonen (-)
 ska vi skriva en sådan
 13 E?: **siis mitä (.) joku tarina**
 alltså va (.) någon berättelse
 → L3: ja: ni skriver i häftet
 15 E?: mun
 min
 16 E?: kuin mont sanaa
 hur många ord
 → L3: pieni aine siitä mitä mitä haastattelitte
 en kort uppsats om vad ni intervjuade

Innan sekvensen i exempel (32) börjar har eleverna parvis intervjuat varandra om sina framtidsplaner och skrivit upp svaren. Läraren använder en påståendesats för att hänvisa till läxor, och direktivet om att skriva en liten uppsats står i en bisats (r. 3 och 4). Lärarens yttrande är syntaktiskt fullbordat men pragmatiskt behöver det en precisering. Eleverna behöver få veta vad uppsatsen handlar om, och läraren berättar att temat är kompisen framtid (r. 10 och 11).

Efter frågan (r. 12) och reparationsinitiativet (r. 13) konstaterar läraren (r. 14) att eleverna ska skriva uppsatsen i häftet. Lärarens respons bekräftar genom att säga *ja*: att eleverna har förstått anvisningen och följs av ett tillskott av information om läxuppgiften, alltså att uppsatsen skrivs i häftet i stället för på ett separat papper. En elev frågar hur många ord uppsatsen borde innehålla (r. 16). Läraren svarar på frågan genom att upprepa att uppsatsen ska vara kort. Hennes svar är en komprimerad version av direktivet och det här svaret skiljer sig alltså från lärarens tidigare respons (r. 14).

Lärarens responser återspeglar elevernas bidrag. I det första fallet är det fråga om en ja/nej-fråga (r. 12) och ett reparationsinitiativ som fungerar som en förståelseindikation (r. 13), då det räcker att läraren antingen bekräftar att eleverna har förstått anvisningen eller reparerar missförståndet. Enligt Linell och Gustavsson (1987: 38) är det förväntade svaret på en neutral ja/nej-fråga *ja* eller *nej*, men expanderingsfråga är ofta naturligt. *Kuin mont sanaa* är en frågeordsfråga som handlar om en detalj i anvisningen och då behövs det en respons som består

av minst en konstituent (se Linell & Gustavsson 1987: 38 om fokuserade frågor). I det här fallet svarar läraren dock inte med hur många ord uppsatsen borde innehålla utan hon använder en mera ospecificerad formulering. Även om läraren har talat svenska under hela sekvensen byter hon till finska när hon svarar på den sista frågan.

Exemplen i delkapitel 6.3 har illustrerat elevernas reparationsinitiativ under anvisningssekvenserna. I mitt material väntar eleverna i de flesta fall på turbytesplatser innan de producerar ett reparationsinitiativ, men det förekommer också undantag. När ett reparationsinitiativ uppstår i mitt material är lärarens mest typiska respons ett tillskott av information. Ett specialfall som brukar leda till reparationsinitiativ är sidonummer i kontexter där läraren inte har nämnt sidonumret tidigare i sitt direktiv, utan angett endast till exempel vilken övning det är fråga om. Detta tyder på att läraren tolkar reparationsinitiativen som ett tecken på att hennes instruktion inte har innehållit alla nödvändiga detaljer som eleverna behöver för att kunna genomföra övningen. En annan frekvent strategi att reagera på reparationsinitiativ är med repetitioner. I mitt material är reducerade och modifierade repetitioner lika vanliga medan repetitioner utan reduceringar eller modifikationer utgör en liten minoritet. Lärarna i mitt material använder också omformuleringar men den här strategin är inte i lika flitig användning som tillskott av information och repetitioner.

En orsak till reparationsinitiativ kan vara att övningstypen inte är känd för eleverna (se exempel (29) ovan). Reparationsinitiativ är oftast riktade mot en viss problemkälla i anvisningen, men det förekommer också öppna reparationsinitiativ, till exempel *siis mitä* eller *häh* som indikerar att eleven inte har hört vad läraren säger eller att instruktionen har varit för svår. Eleverna formulerar inte sina reparationsinitiativ som disprefererade, vilket syns i att de inte föregås av stamningar, inandningar eller skratt. I detta avseende avviker mitt material från Marttilas (2014: 68) material som har spelats in på tvåspråkiga graduseminarier.

Största delen av reparationsinitiativen ges på elevernas förstaspråk finska. Lehti-Eklund (2012: 148) påpekar att även om sätten att reparera har undersökts i olika språk syns resultaten inte i läroböckerna och språkinlärare saknar mallar för hur man reparerar på målspråket. Att läraren vanligen inte byter till finska när hon besvarar elevfrågor utan omformulerar sitt tidigare yttrande på svenska ger eleverna flera möjligheter att höra målspråket. Jämfört med Tykkyläinens (2005: 152) talterapimaterial preciserar lärarna i min undersökning inte sina anvisningar i lika hög grad, men även i mitt material är tendensen att läraren vill att eleverna

ska vara aktiva problemlösare. Dock är ett stort antal elever med olika kunskaper i svenska hela tiden närvarande i klassrummet, vilket leder till att läraren inte kan utgå från varje enskild elev utan anvisningar ges till hela gruppen.

Det finns fem vanliga kontexter där reparationer initieras. Om läraren inte anger sidonumret utan talar om en viss övning eller ett visst stycke brukar eleverna fråga om sidonumret. Eleverna vill också ofta försäkra sig om de har rätt övning framme. Eleverna använder reparationsinitiativ också när de vill få noggrannare anvisningar och när någon detalj i anvisningen verkar stå i strid mot deras förväntningar. Lärarens ordval i anvisningar på svenska leder också till reparationsinitiativ. Även en ny övningstyp som innehåller något oväntat för eleverna är en typisk kontext för reparationsinitiativ.

I mitt material förekommer reparationsinitiativ därför att eleverna vill ha mera information om hur de ska gå till väga eller att de har hörbarhets- eller förståelseproblem. Orsakerna till att reparationsinitiativ uppstår är enligt Ridells (ibid.: 125, 130) analys av samtal mellan svenska vårdbiträden och dansktalande pensionärer följande: långt fysiskt avstånd mellan deltagarna, otydligt tal, bristande kontextanknytning och språkliga problem. Oftast är det fråga om flera olika påverkande faktorer som leder till reparationsinitiativ. Enligt mina resultat står den bristande kontextanknytningen ofta bakom reparationsinitiativ, och då är det fråga om den sekventiella kontexten. Problemkällan är då en sekventiellt problematisk tur (se ibid.: 128, 129).

6.4 Partiklar i anvisningar

Tidigare avsnitt i det här kapitlet har handlat om strukturen i anvisningssekvenserna och hur elevernas reparationsinitiativ påverkar den här strukturen. I det här delkapitlet diskuterar jag partiklar, som i mitt material är frekventa i anvisningsdirektiv på båda språken. Partiklarna har en viktig interaktionell funktion för de visar att en ny aktivitet börjar. Det här delkapitlet illustrerar hur partiklar används för att inleda anvisningssekvenser. Exempel (33) har spelats in i början av lektionen och exemplen (34) och (35) i slutet av lektionen.

Anvisningsdirektiv innehåller många element i början av turen, för innan läraren kan ge instruktioner för nya aktiviteter måste hon få elevernas uppmärksamhet vid sig. Läraren kan använda olika slags partiklar för att markera övergångar mellan verksamhetssekvenser. Enligt

Flowerdew och Tauroza (1995: 451) hjälper partiklarna en också att förstå relationerna mellan yttranden. De vanligaste partiklarna i Niemeläs (2008: 102, 103) material, som har spelats in i ett språkbadsklassrum, var *okej*, *okej hörni* och *men hörni*. De här partiklarna används för att påpeka att en aktivitet har avslutats och att en ny aktivitet kommer att inledas. I mitt material är endast *okej* synnerligen vanlig i den här funktionen, såsom tabell 4 visar. *Hörni* används inte alls i mitt material.

Tabell 4. Partiklar som inleder anvisningssekvenser hos lärarna

	L1	L2	L3	L4	N
<i>alltså</i>	0	2	1	0	3
<i>jaha</i>	0	2	0	0	2
<i>hej</i>	0	1	2	0	3
<i>jå</i>	0	1	0	0	1
<i>okej</i>	3	13	6	0	22
<i>så</i>	0	0	6	0	6
<i>eli</i>	0	0	1	1	2
<i>joo</i>	2	0	0	2	4
<i>niin</i>	1	0	0	0	1
<i>no</i>	1	0	0	3	4
<i>no jaa</i>	0	0	0	1	1
<i>no niin</i> <i>nonni</i> <i>noni</i> <i>nonii</i>	5	0	0	1	6
<i>tuota</i>	1	0	0	0	1
N	13	19	16	8	56

De fyra lärarna i mitt material föredrar delvis olika partiklar när de inleder anvisningssekvenser. Läraren L4 brukar använda *no*, medan läraren L1 prefererar *okej* och *no niin*. Lärarna L2 och L3 som använder svenska som matrisspråk föredrar *okej*. Ingen partikel används av alla lärare i början av anvisningssekvenserna, vilket visar att den individuella variationen är stor. Lärarna använder alltså olika partiklar i samma position och funktion.

Okej är den mest typiska partikeln som används för att inleda en anvisningssekvens i mitt material. Exempel (33) har spelats in i början av en lektion, som är den första efter veckoslutet. I exempel (33) används *okej* för att visa en övergång från rutiner i lektionens början till den egentliga agendan (jfr Tainio 2012: 23), men *okej* kan inleda anvisningssekvenser när som helst under lektionen.

(33) GOD MORGON ALLA (G2/3, L2, kurs 5 i B-svenska)

```
01 L2:   god morgon alla (1.0) ja hoppas att ni har vilat ordentligt å nu
02       [((Ett meddelande i högtalaren börjar.))]
03 L2:   [(-) pigga                               ]
04       ((Meddelandet tar 30 sekunder.))
→ L2:   okej å kan ni ta böckerna fram å vi ska lyssna på stycke tre
06       ännu en gång (2.0) å: de var ganska många som var borta här
07       förra gången så ja hoppas att ni frågar om de är nånting som ni
→       int fattar men alltså slå upp sida förtitre
```

Läraren säger inte explicit att lektionen börjar utan hon sätter i gång den genom att organisera den första aktiviteten (se Payne & Hustler 1980: 53). Först säger läraren *god morgon alla* och sedan konstaterar hon att hon hoppas att eleverna har hunnit vila under veckoslutet. Ett meddelande i högtalaren (r. 2) avbryter lärarens tur men hon fortsätter genom att be eleverna att ta fram böckerna (r. 5). Också i klassrumssamtal som pågår på engelska används den motsvarande diskursmarkören (*okay*) för att väcka elevernas uppmärksamhet innan läraren fortsätter med agendan (Macbeth 1990: 212; se även Beach 1993: 340 om *okay* i vardagliga samtal och Svennevig 2012: 57 i mötessamtal).

Läraren använder frågesatsen *kan ni ta böckerna fram* för att uttrycka sitt direktiv (r. 5). Hennes yttrande fungerar emellertid inte som en fråga utan som en uppmaning. I den här institutionella kontexten är det självklart för eleverna att de tar fram böckerna utan att svara ja eller nej. Eleverna förstår utifrån den institutionella kontexten att de måste ta fram böckerna. He (2000: 128) kallar direktiv med modala hjälpverb för *no-choice choices*. Direktiv som innehåller hjälp verbet *kunna* förekommer ofta i kontexter där de endast kan tolkas som direktiv (Ervin-Tripp 1976: 34). Även i Landqvists (2001: 51–53) material som har spelats in vid Giftinformationscentralens telefonrådgivning är uppmaningar som har formulerats som frågor vanliga. Direktivet (r. 5) följs av en påståendesats som anger vilket stycke klassen kommer att lyssna på.

Mellan två direktiv uppstår det ett inskott (r. 6–8) när läraren uppmanar de elever som inte var på plats föregående lektion att fråga om någonting är oklart. Läraren använder partikeln *alltså* (r. 8) för att omformulera sitt tidigare yttrande, vilket enligt Lehti-Eklund (2003: 142, 143) är en av funktionerna hos den här partikeln. Placeringen av *alltså* hänger också ihop med inskottet, för partikeln signalerar en återgång efter parentes. *Alltså* föregås av *men* som anger en kontrastiv relation mellan yttranden (J. Lindström 2008: 101). Läraren påpekar att eleverna har rätt att ställa frågor och genom att använda *men* visar hon att den informativa delen har tagit slut och att det är dags att börja göra övningen. Efter sitt första direktiv har läraren hänvisat till stycke tre, som gruppen redan har lyssnat på, men nu preciserar hon att det är sidan fyrtiotre som eleverna borde ha uppslagen. Det här direktivet är en imperativsats till formen vilket är ett mera direkt sätt att be eleverna att slå upp en viss sida än det tidigare direktivet (r. 5). Det andra direktivet blir alltså uppgraderat. Det är ett rätt vanligt fenomen i materialet att det sker en utveckling mot en högre grad av specificitet inom en anvisningssekvens.

Exempel (34) illustrerar hur läraren inleder en läxgivningssekvens i slutet av lektionen. Inledningen markeras med *hej* (r. 3) och högre ljudstyrka. Partikeln *hej* kan i helsingforssvenskan inleda nya samtalsämnen (Londen 1994: 199; Saari 1995: 87) och även i exempel (34) nedan har *hej* den funktionen. *Hej* kan också tyda på att det som följer är oväntat (J. Lindström 2008: 101).

(34) KORTA MEDDELANDEN (G2/5, L2, kurs 5 i B-svenska)

01 ((Läraren skriver läxorna på tavlan. Eleverna arbetar parvis.))
 02 L2: okej å har ni nånting att fråga beträffande de här övningarna
 → (.) [HEJ kom ihåg att på]
 → [((Läraren lyfter upp vänstra handen.))]
 → L2: onsdag ni ska alla vara här om ni int blir sjuka vi har
 → hörförståelseprovet å sen tre olika teverapporter å en övning å
 → kan ni översätta stycke tre (1.0) vi har bara tre lektioner kvar
 08 ((En elev lämnar in sin text.))
 → L2: tack (1.0) å sen kom ihåg att
 → [lämna in också era korta meddelanden (.) före kursens slut]
 → [((Läraren lyfter upp elevens text.))]
 12 L2: (.) tack

I början av sekvensen skriver läraren läxorna på tavlan och frågar sedan om eleverna har några frågor. Hon påminner eleverna om hörförståelseprovet (r. 3–6) och berättar sedan att tre teverapporter kommer att presenteras på följande lektion. Läraren ger andra läxor genom att använda nominalfrasen *en övning* och frågesatsen *kan ni översätta stycke tre*. Sekvensen slutar med att läraren påminner om att eleverna måste lämna in sina skriftliga arbeten innan kursen tar slut (r. 9 och 10). Anvisningen i exempel (34) blir flerledad på grund av att läxorna består av flera delar som alla måste gås igenom. Mellan listan över dagens läxor och påminnelsen om en uppgift som måste göras innan kursen tar slut informerar läraren eleverna om att det bara finns tre lektioner kvar av kursen, vilket kan tolkas som en förklaring till en relativt stor mängd av läxor. Likadana hänvisningar till brådska är dock inte vanliga i mitt material till skillnad från Vuorenpääs (2016: 126–130) studie som visar att både lärarna och eleverna i grundskolan är medvetna om den stränga tidtabellen.

Läraren lyfter upp handen samtidigt som hon säger *HEJ kom ihåg att på*. Att lyfta upp handen kan tolkas som en gest som fäster elevernas uppmärksamhet, eftersom den överlappar med uppmärksamhetsmarkören *HEJ* som läraren säger med högre ljudstyrka. Enligt Saari (1995: 86–88) används *hej* i sverigesvenskan endast som hälsningsord, men i helsingforssvenskan har den gamla funktionen som uppmärksamhetsmarkör blivit kvar vid sidan av hälsningsfunktionen. Detta beror antagligen på att finskan har en ekvivalent markör *hei* som också har båda funktionerna. SAG (band 2, s. 747, 748) nämner *hallå* som ett exempel på interjektioner i sverigesvenskan som påkallar uppmärksamhet, medan man i finlandssvenskan kan använda *hej* i den här funktionen. *Hallå* används inte som uppmärksamhetsmarkör i mitt material. Enligt ISK (2004: § 858) markerar finskans *hei* att den tur som den inleder är innehållsmässigt viktig, och den svenska motsvarigheten verkar användas i samma funktion även i klassrumssamtal.

I exempel (35) inleds direktivet i läxgivningssekvensen i slutet av lektionen med *tuota* (r. 7). Exemplet visar också hur läxgivningssekvensen kan vara elliptisk när läxorna står på tavlan och när hemuppgifterna är rutinmässiga. Läraren behöver inte ge instruktioner för rutinmässiga läxor i detalj vilket illustrerades också i exempel (34).

(35) GLAD PÅSK (G1/3, L1, kurs 3 i B-svenska)

01 L1: joo eli siinähan vaihtelee aika paljokin se päivämäärä ja siellä
jå alltså dess datum varierar ju ganska mycket och där
02 ne juhlapyhät näette ne oli niis alleviivattavissa skärtorsdag
ser ni högtiderna de underströks skärtorsdag
03 ((hostar)) kiirastorstai långfredag ihan samal tavalla kun
skärtorsdag långfredag på alldeles samma sätt som
04 meillä pääsiäispäivä ja toinen pääsiäispäivä annandag påsk ja
hos oss påskdag och annandag påsk annandag påsk och
05 mämmi on memma ja sitte siel on se toivotus glad påsk nyt ei
memma är memma och sedan finns det tillönskningen glad påsk nu
06 toivoteta glad påsk vaan (2.0) smaklig måltid sanotaan ihan just
tillönskar vi inte glad påsk utan (2.0) smaklig måltid säger vi
→ (1.0) tuota (.) nää loppuun eli siin on aika paljo niitä
alldeles strax (1.0) mm (.) de här till slut alltså det
finns ganska
→ juhlapyhiä vielä (1.0) ja
många högtider kvar (1.0) och
→ [noista toi imperatiivitehtävä eli se on toi alempi se pitää
av de där den där imperativövningen den står alltså där nere den
→ olla tehtynä]
ska vara gjord
→ [((Läraren pekar på tavlan där läxorna står.))]
12 (7.0)
→ L1: noita voi sit harrastuneisuuttaan kattoo noita ekoja (1.0) tai
sedan om man har intresse kan man titta på de där första (1.0) eller
→ kattoo miten kaverit on (-) (2.0) okei
kolla hur kompisarna har (-) (2.0) okej

I början av sekvensen berättar läraren om högtidsdagar (r. 1–5). Läraren har skrivit läxorna på tavlan och hon övergår från tillönskan *glad påsk* till *smaklig måltid* (r. 5 och 6), vilket visar för eleverna att lektionen snart tar slut och matrasten börjar. Läraren ger den första läxan genom att använda det elliptiska yttrandet *nää loppuun* och hon tillägger att det ännu finns ganska många högtider kvar i denna uppgift (r. 7 och 8). *Tuota* i början av direktivet signalerar att läraren planerar sitt yttrande (ISK 2004: § 861). *Tuota* implicerar även att någonting i samtalet är oavslutat och att det följer en fortsättning (Etelämäki & Jaakola 2009). Den andra läxan är en imperativuppgift och läraren ger den genom att peka ut den på tavlan samtidigt som hon ger direktivet (r. 9). Sedan tillägger hon att imperativuppgiften som står längre ner på tavlan och

Partiklarnas funktion i anvisningsdirektiv är i synnerhet att signalera övergång till en ny aktivitet. *Okej* är den allra vanligaste partikeln i början av anvisningssekvenserna. Alla anvisningssekvenser i materialet inleds dock inte med partiklar, utan partiklar används i den här positionen i endast 56 av de analyserade 159 anvisningssekvenserna.

Undervisningsmaterialet spelar en stor roll i språkundervisningen och läroböckerna kan anses utgöra kärnan i undervisningen (se Fröjdman 2013: 113). I sina direktiv hänvisar läraren ibland till stycken eller meningar i läroböckerna. Det här fenomenet är inte vanligt i direktivsekvenser i mitt material, men det kan ändå anses vara viktigt på grund av att textböckerna har en stor roll i svenskundervisningen. Majoriteten av övningarna och texterna som behandlas på lektionerna står i läroböckerna. Analysen av *andra röster* visar att intertextualitet är närvarande i klassrumssamtal när läraren för dialog med undervisningsmaterialet. Med andra röster avses att talaren hänvisar till exempel till andra talare, genrer eller texter (Bakhtin 1986 [1953]: 88, 89). Exempelen i det här delkapitlet illustrerar hur läraren citerar en övning (exemplen (36) och (37)) samt en rubrik i läroboken (exempel (38)).

(36) DEN FINSKA SKOGEN (G1/10, L1, kurs 3 i B-svenska)

140

Läraren har berättat för eleverna att lektionen tar slut lite tidigare än vanligt på grund av att en gäst besöker skolan och lärarna och eleverna samlas i auditoriet. Läraren konstaterar att gästen inte kommer att vänta på publiken utan åhörarna sitter på sina platser när han kommer (r. 1). Efter en lång paus (r. 2) realiseras övergången till att behandla en övning med partikelkedjan *no niin* och läraren läser sedan högt första meningen (*suomalainen metsä kiehtoo islantilaisia*) i en övning som eleverna har gjort tidigare. Exemplet visar hur läraren återanvänder textbitar ur undervisningsmaterialet i och med att hon inleder en ny verksamhet med en partikel och ett direkt citat. Läraren väljer Ilmari till nästa talare (r. 6) och denne svarar på lärarens fråga. Eleverna verkar vara vana vid sådana övningar, eftersom Ilmari vet att läraren förväntar sig att han ska översätta meningen även om läraren inte explicit säger detta.

I exempel (36) är det fråga om en rutinmässig övning som består av att olika elever översätter en mening var. När övningen består av flera delar är det typiskt att övergångarna mellan dem uttrycks kort och smidigt. Den finska meningen fungerar som en signal för klassen att börja behandla övningen, det vill säga meningen är en rubrik till övningen. På samma sätt visar ordföranden på affärsmöten övergången till nästa topik genom att läsa högt den rubrik som står på agendan (Svennevig 2012: 58). Även om hela lektionen inte brukar ha en agenda som är tillgänglig för alla innehåller skriftliga övningar en tydlig behandlingsordning från första underpunkten till den sista. Inom en aktivitet är lärarens anvisningar därför vanligen korta medan anvisningarna mellan aktiviteterna blir syntaktiskt mera komplicerade.

Den andra rösten i exempel (37) består av att läraren citerar studieboken genom att säga övningstypen *läs å svara* (r. 7) och två meningar ur övningen (r. 10–12). I exemplet övergår klassen från en översättningsövning till en ny övning.

(37) TA DIN STUDIEBOK (H2/1, årskurs 7 i B1-svenska)

- 01 L: hyvä (1.0) no nyt se on suomennettu onks nyt jotain kysyttävää
 bra (1.0) nå nu har det översatts har ni nu någonting att fråga
 02 (1.0) [(-) on oikein]
 är rätt

³¹ Lärarens tur kan analyseras som en själv-initierad annanreparation. Enligt McHoul (1990: 353) är de vanligaste reparationerna i klassrummet annan-initierade självreparationer. I mitt material verkar ingen reparationstyp vara särskilt prefererad utan olika typer av reparationer används.

03 E?: [että loppuuko] varttia yli vai ta[salta]
att slutar lektionen kvart över eller prick

04 L: [mitä] joo (.) loppuu
va jå (.) slutar

→ (1.0) niinkun aina (3.0) eli sitte ota tehtäväkirja (1.0) esille
(1.0) såsom varje gång (3.0) alltså sedan ta fram (1.0) studieboken

→ sivulta seitsemänkymmentäseitsemän (.) ta din studiebok å sidan
sidan sjuttisju (.)

→ sjuttisju läs å svara (.) tässä sanotaan nyt että (.) ne tekee
det står nu här att (.) de gör

→ sitä sanomalehteä joka ja sit täs on näitä puhekuplia (.) täs on
den där tidning som och sedan finns det de här pratbubblorna här (.)

→ samoja lauseita ku mitä siinä tekstikirjassa on (.) ja nyt sun
här finns det samma satser som i textboken (.) och nu borde

→ pitäs sitte selvittää että kenen sanoma tää on tää pidän
du sedan ta reda på vem som har sagt det här det här jag tycker

→ sarjakuvien lukemisesta ja (.) haluamme haastatella Matilda
om att läsa serier och (.) vi vill intervju Matilda

→ Hannaa ja niin edelleen (.) sun pitäs selvittää ne (2.0) ja
Hanna och så vidare (.) du borde ta reda på dem (2.0) och

→ sitte on tehtävä kaksi ja tehtävä kolme
sedan har ni övning två och övning tre

14 (4.0)

→ L: eli nyt siin tarvii sitä tekstii ja nyt sitä suomennostakin siin
alltså nu behöver ni texten och också översättningen ni

→ pitää vähä (1.0) ettii niitakin mä annan tähän ka-
behöver (1.0) leta efter dem också lite för den här två- tvåan ger

→ kakkostehtävään teille noi (3.0) verbit valmiiks et mistä sielt
jag de där (3.0) verben för er att varifrån

→ mitkä sielt löytyy (1.0) voi tehdä yhes parin kaa sitä tehtävää
vilka som går att hitta där (1.0) man kan alldeles bra göra övningen

→ iha hyvin miettiä toinen ettii jotkut ja toinen jotkut kyl saa
tillsammans med kompisen fundera på den ena letar efter några och den

→ tehdä yhteistyötä
andra några andra man får nog samarbeta

21 (19.0) ((Eleverna jobbar tysta. Läraren sitter bakom sitt bord
 22 och skriver.))

23 E1: nää ei oo siis välttämät niinku noiden lauseiden alkui vaan
de här står alltså inte nödvändigtvis i början av de där satserna utan

24 [(-)]

→ L: [ei] ei oo välttämättä ei se voi löytyy sielt keskeltä myös
nej inte nödvändigtvis det kan också stå i mitten av

- puhekuplaa se juttu >kyllä<
pratbubblan den där grejen ja
- 27 (28.0) ((Eleverna jobbar tysta.))
- 28 E2: onks jotain muuta tehtävää tän lisäksi
finns det något annat att göra utöver det här
- L: kaks ja kolme
två och tre
- 30 E: aah=
- L: =>joo mut< mä laitan tähän nyt kakkoseen mä annan suomeks nää
jå men jag skriver här nu för tvåan jag ger de här verben
- verbit mitä sielt pitäis löytää ku (.) se voi olla muuten vähä
på finska de som ni borde hitta där eftersom (.) det kan annars
- liian hankala (2.0) sielt etitään verbien perusmuotoja
vara lite för svårt (2.0) ni letar efter infinitiver där

Läraren talar nästan enbart finska under hela sekvensen men hon anger på svenska (r. 6 och 7) att eleverna ska ta fram studieböckerna (*ta din studiebok å sidan sjuttisju*). Parafraaser på det andra språket i anvisningarna är rätt vanliga i materialet, men vanligen använder läraren först svenska och sedan finska. Finska används först såsom i exempel (37) endast två gånger i materialet. *Läs å svara* (r. 7) betecknar övningstypen. Läraren ger bakgrundsinformation om övningen (r. 7–9) när hon påminner eleverna om att det aktuella stycket handlar om en klass som skriver sin egen tidning.

Den egentliga anvisningen *ja nyt sun pitäs sitte selvittää että kenen sanoma tää on tää pidän sarjakuvien lukemisesta* är en påståendesats till formen. I den använder läraren det modala hjälpverbet *pitää* 'böra' som står i konditionalis och det personliga pronomenet står i första person singularis. Läraren citerar övningen genom att säga *pidän sarjakuvien lukemisesta* 'jag tycker om att läsa serier' (r. 10 och 11) och *haluamme haastatella Hannaa Matilda* 'vi vill intervju Hanna Matilda' (r. 11 och 12) vilka är översättningar av meningarna i texten. Översättningarna ger eleverna exempel på vad de ska göra. Deras uppgift är att sätta ihop meningarna i stycket på svenska och deras översättningar till finska. Läraren upprepar sedan direktivet i en förkortad form (r. 12). I slutet av sin tur nämner läraren övningarna två och tre (r. 13).

En elev ber läraren att precisera sitt tidigare direktiv (r. 23). Läraren svarar på elevfrågan genom att konstatera att de meningar som står i övningen i studieboken inte nödvändigtvis står i början

av replikerna i textboken. Eleven orienterar sig mot att lärarens precisering har varit tillräckligt tydlig, vilket syns i att eleven inte ställer fler frågor, utan fortsätter att arbeta. En annan elev frågar (r. 28) om eleverna måste göra andra uppgifter än den uppgift som de håller på att göra. Läraren svarar på frågan genom att säga *kaks ja kolme* 'två och tre' (r. 29). Läraren upprepar ännu att hon kommer att visa en lista över verb som eleverna behöver (r. 31 och 32). Hon motiverar varför hon hjälper eleverna genom att säga att övningen annars kan vara för svår (r. 32 och 33). I slutet av direktivet konstaterar läraren att syftet med övningen är att leta efter infinitiver (r. 33). Verbet i det här direktivet står i passiv. Lärarens anvisning (r. 31–33) inleds med partikelkedjan *joo mut* som är konkluderande och visar att man inte behöver fortsätta med undertopiken (se J. Niemi 2014: 62–65).

Lärarna i mitt material brukar inte läsa instruktioner i läroböckerna högt ord för ord (jfr Pitkänen-Huhta 2003: 66; Tainio 2012: 20) utan citaten består av rubriker eller enstaka meningar. Dock hänvisar läraren till studieboken i exemplet ovan när hon säger *tässä sanotaan nyt että* 'det står nu här att' (r. 7) innan hon börjar berätta om tidningen och pratbubblorna.

Exempel (38) illustrerar hur läraren hänvisar till ett visst stycke i läroboken genom att ange rubriken.

(38) VISDIKTARE NUMMER ETT (G1/1, L1, kurs 6 i B-svenska)

01 ((Läraren kommer tillbaka till klassrummet efter att ha varit
02 borta 53 sekunder.))
03 L1: ei ollu siellä niin myö tota (.) katsellaan Bellmania (1.0) tai
det var inte där så vi mm (.) tittar på Bellman (1.0) eller
04 Bellmanin elämästä kertovaa ohjelmaa ens kerralla (.) myö vähän
ett program om Bellmans liv nästa gång (.) vi
05 (.) kuunnellaan näytteitä nyt
(.) lyssnar lite på prov nu
06 (4.0)
→ L1: alltså ta fram böckerna å slå upp sidan (2.0) förtisex (.)
→ Sveriges visdiktare nummer ett
09 ((Man börjar lyssna på ett stycke om Bellman.))

I exempel (38) kommer läraren tillbaka till klassrummet efter att ha letat efter en DVD-skiva i klassrummet bredvid. Läraren har inte hittat skivan, och därför konstaterar hon att klassen kommer att titta på programmet om Bellman följande lektion (r. 3 och 4). Läraren börjar

introducera följande aktivitet (r. 4 och 5) och efter en paus (r. 6) följer direktivet vars syfte är att eleverna ska ta fram böckerna och slå upp sidan fyrtiosex. Direktivet består av partikeln *alltså* som signalerar en återgång till aktiviteten samt av två imperativsatser (*ta fram böckerna* och *slå upp sidan (2.0) förtisex*). Läraren hänvisar till läroboken genom att ange rubriken till det aktuella stycket (*Sveriges visdiktare nummer ett*). Läraren talar finska (r. 3–5) när hon berättar att hon är tvungen att ändra sina planer eftersom skivan inte är tillgänglig, men hon byter till svenska när hon ger instruktioner för uppgiften. Det är fråga om ett rutinmässigt direktiv som i mitt material ofta leder till språkbyte från finska till svenska (se delkapitel 7.2 om närmare analys av språkval i anvisningssekvenser).

I delkapitel 6.5 har jag diskuterat hur läraren hänvisar till undervisningsmaterial, vilket möjliggör att eleverna hör även andra röster i klassrummet än lärarens. Läroböckerna är nästan hela tiden närvarande i svenskundervisningen, men ändå är det ett relativt sällsynt fenomen att läraren refererar till texterna i undervisningsmaterialet. I stället brukar lärarna formulera anvisningar med egna ord. Pitkänen-Huhta (2003: 66) och Tainio (2012: 20) har däremot kommit fram till att det är typiskt för läraren att läsa anvisningen högt. Pitkänen-Huhtas undersökning gäller undervisning i engelska som främmande språk och Tainios studie handlar om undervisning i modersmål och litteratur för finskspråkiga elever. Skillnaden mellan mina och deras resultat kan således bero på mina lärares individuella preferenser eller traditionen i svenskundervisningen.

6.6 Sammanfattning

I kapitel 6 har jag analyserat hur läraren ger instruktioner för olika slags övningar och hur komplexa anvisningsdirektiv strukturellt är. Anvisningsdirektivets funktion är att ange vilken övning eleverna ska göra, hur de ska göra den och om den görs parvis eller ensam. Ofta ger direktiven också information om på vilket språk övningen görs. Läraren ger oftast instruktioner för övningar kronologiskt, det vill säga om övningen består av flera delar inleder läraren sin anvisning genom att ange vad eleverna ska göra först. Sedan övergår läraren till de andra delarna. Det är ovanligt att läraren berättar på förhand hur mycket tid eleverna har på sig för att göra övningen. När läraren inte ger någon tidsram för övningarna har hon flera möjligheter att besluta på basis av elevernas arbetstakt när det är dags att gå vidare.

Enledade direktiv är ett marginellt fenomen, det vill säga nästan alla direktiv i materialet är flerledade. Enledade direktiv behandlades i delkapitel 6.1 och de används när eleverna känner till övningstypen och när övningen inte är komplex. Det är också typiskt för enledade direktiv att det är underförstått på vilket språk övningen ska göras.

Ett direktiv kan vara flerledat då det ges inom en lärartur men består av flera led. Direktiv som är designade som flerledade analyserades i delkapitel 6.2.1. Direktivets komplexitet brukar öka i samband med övningens komplexitet. När övningen består av flera delar behöver läraren ta det i beaktande när hon ger instruktioner för uppgiften. Flerledade direktivsekvenser diskuterades i delkapitel 6.2.2 och de innebär att flera lärarturer tillsammans bildar en sekvens som ger instruktioner för samma uppgift. I det här fallet blir direktivsekvensen flerledad genom interaktionella praktiker. På grund av att det uppstår pauser mellan lärarturerna får eleverna flera möjligheter att ha tillträde till samtalsgolvet vilket ökar graden av dialogicitet. Direktivsekvensen kan bli flerledad också på grund av att eleverna visar att de inte har förstått anvisningen genom att använda reparationsinitiativ. Jag tog upp sådana direktivsekvenser i delkapitel 6.3. Största delen av elevernas reparationsinitiativ är inriktade på en viss problemkälla i lärarens anvisning, men det uppstår också öppna reparationsinitiativ.

I delkapitel 6.4 diskuterade jag partiklar som används för att inleda anvisningssekvenser. I den här funktionen är *okej* den mest frekventa partikeln. Partiklar hjälper eleverna att fästa uppmärksamhet vid läraren när en ny aktivitet börjar. Alla anvisningsdirektivsekvenser inleds inte med partiklar, för ibland föregås själva anvisningen av en introduktion som beskriver det aktuella temat och då behöver läraren inte signalera övergången omedelbart före direktivet. Delkapitel 6.5 ägnades åt analys av andra röster, det vill säga hur läraren återanvänder textbitar ur undervisningsmaterialet när hon ger instruktioner för uppgifter. De här textbitarna kan vara rubriker eller meningar och de visar hur de skriftliga texternas värld är närvarande i klassrumsinteraktionen.

Det brukar inte uppstå metaanvisningar i materialet, det vill säga läraren uppmanar vanligen inte eleverna att läsa anvisningar som står i det skriftliga undervisningsmaterialet (se dock exempel (26) ovan). Direktiv i vardagliga samtal innehåller ofta tillägg (t.ex. *if you have time*) som beskriver omständigheter under vilka begäran är relevant (Couper-Kuhlen 2009). Direktiv i mitt material innehåller inte villkor för de omständigheter under vilka eleverna inte behöver

följa direktivet. Eleverna har alltså inte någon rättighet att strunta i direktivet till exempel på basis av brist på intresse eller tid.

En specifik anvisningstyp är att läraren ger läxor, för då får anvisningen sitt andraled först efter lektionen. Lärarna i mitt material har valt två olika strategier att ge läxor. Lärarna L1 och L3 brukar ge läxorna endast muntligt, men på några lektioner står läxorna även skrivna på tavlan. Lärarna L2 och L4 har däremot som vana att läxorna alltid ges både muntligt och skriftligt, vilket innebär att uppgifterna står skrivna på tavlan eller på dokumentkameran och läraren hänvisar till dem språkligt och ibland också pekar på den skriftliga listan över övningarna.

7 Klassrumssamtal på två språk

I det här kapitlet diskuterar jag fördelningen mellan svenska och finska i direktivsekvenser. Det framgår av mitt material att både målspråket svenska och elevernas förstaspråk finska är i flitig användning på svensklektioner i finska skolor. Ungefär två tredjedelar av direktiven i materialet ges på svenska och ungefär en tredjedel på finska. Att eleverna och läraren har ett gemensamt förstaspråk används som resurs i undervisningen, även om svenska används mera än finska i direktivsekvenser. Hur mycket svenska respektive finska som används varierar dock i de olika klassrummen, vilket illustreras med exempel i det här kapitlet.

Enligt mitt material har läraren två alternativ när det gäller språkvalet i enskilda direktivsekvenser. Läraren kan tala ett språk, svenska eller finska, under hela sekvensen, eller använda båda språken. Det kommer också fram i mitt material att läraren kan upprepa svenskspråkiga direktiv på finska, ofta i en kortfattad form.

Matrisspråket är det dominerande språket i en sekvens där kodväxling förekommer. Till exempel en ny deltagare eller en ny topik kan leda till att matrisspråket ändras. (Myers-Scotton 1995: 235–238.) När det är fråga om val av det huvudsakliga undervisningsspråket, det vill säga matrisspråket i undervisningen, har lärarna i mitt material valt två olika strategier. Lärarna L1 och L4 talar främst finska när de undervisar, men de byter till svenska när de ger rutinmässiga direktiv, till exempel när de uppmanar eleverna att ta fram böckerna. Lärarna L2 och L3 däremot talar mestadels svenska på lektionerna, men de talar finska när de undervisar grammatik och när sakinnehållet är extra krävande. Simon (2001: 327) påpekar dock att det inte alltid är lätt att avgöra om det är förstaspråket eller målspråket som är matrisspråk på grund av de kontinuerliga språkbytena. Dessutom har varje sekvens sitt matrisspråk. Läraren har alltså ett matrisspråk som hon vanligen använder i klassrumssamtal, men det kan ändå uppstå sekvenser där det andra alternativet utgör matrisspråket.

Mitt material visar att språkvalet inte beror på elevernas ålder eller kunskapsnivå, eftersom svenska används som undervisningsspråk i relativt hög grad i årskurs 8 i B-svenska i skolan H1 (jfr Heikkinen 2010: 82, 83). Lärarnas språkval bildar ett kontinuum: båda språken är närvarande varje lektion, men deras proportionella andel varierar relativt mycket beroende på läraren. Därtill påverkar lektionens agenda språkvalet. Om till exempel en stor del av lektionen används för grammatikundervisning ökar andelen finska.

7.1 Språkval i arbetsrodirektivsekvenser

Min undersökning visar att arbetsrodirektiv sägs på samma språk som läraren har använt omedelbart före direktivet, det vill säga arbetsrodirektiv leder inte till språkbyte. Det sker inte heller språkbyte inom ett arbetsrodirektiv och alla arbetsrodirektiv som ingår i samma sekvens ges på samma språk. Tabell 5 visar att det finns stora skillnader mellan lärarna när det gäller vilket språk som används i direktiv.

Tabell 5. Språkval i arbetsrodirektiv hos lärarna i materialet

	Direktiv på svenska	Direktiv på finska	<i>Ssh</i> och/eller egennamn	N
L1	0	6	0	6
L2	4	0	2	6
L3	7	2	21	30
L4	0	0	2	2
N	11 (25 %)	8 (18%)	25 (57 %)	44

Såsom tabell 5 visar använder läraren L1 endast finska i sina arbetsrodirektiv. Läraren L2 använder aldrig finska för att upprätthålla arbetsron, utan hon ger arbetsrodirektiv fyra gånger på svenska, en gång genom att använda *ssh* och en gång genom att använda elevens egennamn. Läraren L3 som har svenska som matrisspråk i sin undervisning, använder svenska betydligt oftare än finska i sina arbetsrodirektiv, men hennes allra vanligaste arbetsrodirektiv är *ssh*. Man kan även notera att läraren L3 ger två tredjedelar av alla arbetsrodirektiv i materialet. Läraren L4, vars undervisningsspråk mestadels är finska, använder bara *ssh* i sina arbetsrodirektiv, så en analys av språkvalet inte är möjlig. Mitt material tyder alltså på att arbetsrodirektiv vanligen ges på samma språk som läraren också annars använder som matrisspråk. Hälften av arbetsrodirektiven i materialet ges på svenska och den andra hälften på finska, men det allra vanligaste arbetsrodirektivet är *ssh*. Nedan ger jag exempel på användningen av finska respektive svenska i sekvenser där läraren upprätthåller klassens arbetsro.

Exempel (39) illustrerar hur arbetsrodirektivet ges på svenska i en sekvens vars matrisspråk är svenska. Finska används inte utan både själva anvisningen (r. 2–7) och arbetsrodirektivet (r. 10) ges på svenska.

(39) PÅ NYTT FRÅN BÖRJAN (G2/2, L2, kurs 5 i A-svenska)

01 ((Läraren skriver på tavlan.))
02 L2: å vi ska lyssna på den här >texten<
03 (5.0) ((Eleverna småpratar.))
04 vi ska inte översätta de öö till finska de har ni har haft de
05 som hemuppgift så vi kan bara ta di svåraste ställena så kom
06 ihåg att ni frågar om de är nånting som vållar svårigheter (1.0)
07 men vi börjar
08 (16.0) ((Läraren letar efter den rätta filen på datorn. Eleverna
09 småpratar.))
→ L2: hej vi sätter igång
11 ((Eleverna småpratar.))
12 ((Man börjar lyssna på texten, men efter några sekunder avbryts
13 den pga ett meddelande i högtalarna som tar 13 sekunder.))
14 L2: okej vi ska ta de på nytt från början

Lärarens yttrande (r. 10) visar att hon har tolkat elevernas småprat som en störning i arbetsron. Arbetsrodirektivet inleds med partikeln *hej* och direktivet är en parafras av lärarens tidigare yttrande (r. 7). *Men vi börjar* (r. 7) kan analyseras som ett informativt yttrande men *hej vi sätter igång* på rad 10 motiveras av elevernas småprat. Arbetsrodirektivet (r. 10) är en reaktion på elevernas beteende, det vill säga en respons, såsom arbetsrodirektiv alltid är. Läraren talar svenska under hela sekvensen. Såsom jag har konstaterat (se kapitel 5) förekommer arbetsrodirektiv speciellt ofta före hörförståelseövningar.

I sekvensen i exempel (40) delar läraren ut studentprovshäften när två elever väcker uppmärksamhet. Matrispråket är finska och arbetsrodirektiven (r. 11, 13 och 15) ges på finska.

(40) LAPSET LAPSET (G1/14, L1, kurs 6 i B-svenska)

01 E1: tota tost kahestkympistä
mm om den där tjugon
02 L1: mm=
03 E1: =nii voisko >siin olla< (.) voisko siinä olla toi toi viiminen
alltså skulle det kunna vara där (.) skulle det kunna vara där den där
04 lause var- varför släppte du mig inte in >vaik ei se
den där sista satsen varför släppte du mig inte in även
05 tos voi olla mut voiko se olla<
om det inte kan vara där men kan det vara

06 L1: vois joo mut tietyst tossa on viiva ja näin joo
 jå det skulle kunna men strecket finns ju där och så jå
 07 ((Läraren delar ut häften.))
 08 ((En elev försöker förvirra en annan elev, medan han ger häftet
 09 till den andra eleven. Läraren och en del av eleverna vänder
 10 sig mot dem.))
 → L1: °lapset lapset°
 barn barn
 12 (5.0)
 → joulupukki lähettää kohta tonttuja katsomaan ootteks te kiltisti
 jultomten skickar snart tomtar för att kolla om ni är snälla
 14 ((Eleverna skrattar.))
 → L: tapella täällä
 att slåss här
 16 E2: °kiitos°
 tack
 17 E3: °ole hyvä°
 var så god

Före arbetsrodirektivet har läraren svarat på finska på en elevfråga som gäller en övning som klassen har gått igenom. Arbetsrodirektivet (r. 11, 13 och 15) består av tre delar: nominalfrasen *lapset lapset* 'barn barn', påståendesatsen *joulupukki lähettää kohta tonttuja katsomaan ootteks te kiltisti* 'jultomten skickar snart tomtar för att kolla om ni är snälla' och infinitiven *tapella*³² *täällä* 'att slåss här'. Den fristående infinitiven uttrycker i den här kontexten ogillande och yttrandet är elliptiskt (se Yli-Vakkuri 1986: 288, 298), det vill säga nekningsordet är underförstått. Lektionen har spelats in i mitten av november så tomtarna är ett aktuellt tema i vissa kontexter, men på gymnasielektionen kan lärarens direktiv tolkas som ironiskt eftersom det beskriver en fiktiv värld (se Piirainen-Marsh 2011: 370, 371). Också *lapset lapset* kan analyseras som ett ironiskt yttrande eftersom de närvarande eleverna är 17–18 år gamla abiturienter.

Att de två elevernas verksamhet beskrivs med verbet *slåss* är också överdrivet och således ironiskt. Enligt Piirainen-Marsh (2011: 369, 380) är ironi ett sätt för läraren att ge indirekta reprimander, evaluera elevernas oönskade beteende samt upprätthålla den moraliska ordningen och sin egen auktoritet i klassrummet, men ironiska yttranden förekommer inte på alla lärares

³² Se ISK 2004: § 1730 om självständiga infinitivfraser. De är sällsynta i finska språket och de har oftast affektiva konnotationer.

lektioner. Ironi är inte vanligt i arbetsrodirektivsekvenser i mitt material och endast läraren L1 använder ironi för att upprätthålla arbetsron (se även exempel (7)).

Eleverna reagerar (r. 14) på lärarens direktiv genom att skratta, vilket enligt Clift (1999: 538) och Kotthoff (2003: 1394) är en vanlig respons på ett ironiskt yttrande. Människor skrattar inte slumpmässigt utan skratt är systematiskt och socialt organiserat (Glenn 2003: 2), och skratt används som resurs i institutionella samtal. Skratt spelar ingen stor roll i mitt material men det förekommer några enstaka gånger. Heinemann (2009: 124), som har undersökt humor i samtal vid hemtjänstbesök hos pensionärer, påpekar att humor fungerar som en affilierande resurs endast om deltagarna konstruerar den humoristiska sekvensen tillsammans. Enligt hennes undersökning (ibid.: 114–122) blir en konflikt mindre om sekvensen föregås av humor. Att konflikten blir mindre syns till exempel i att både klientens och vårdarens direktiv är mera indirekta och formuleras som satser i stället för fraser.

Fördelen med att använda ironi i klassrumssamtal är enligt Piirainen-Marsh (2011: 373–380) att läraren med hjälp av en lekfull och humoristisk kod samtidigt kan återkomma till lektionens institutionella agenda och skapa en positiv stämning i klassrummet. Även om lärarens ironiska yttranden ofta är responser på en elevs initiativ är de samtidigt avsedda för hela klassen. De här initiativen hör egentligen inte till lektionens agenda och de är ofta kritiska ställningstaganden. Ironiska yttranden är synnerligen kontextbundna och utöver verbala medel spelar prosodin och kroppsspråket en stor roll i dem.

Exempel (41) illustrerar en sekvens där både svenska och finska används, men språket för arbetsrodirektiven är matrisspråket svenska. Innan läraren ger sitt första direktiv (r. 2) har hon talat svenska och eleverna mestadels finska. När exemplet börjar går klassen igenom en övning genom att eleverna skriver sina svar på tavlan. Läraren reagerar på att en elev, Amit, har mobilen framme vilket inte är tillåtet på lektionerna. Både Amit och hans bänkkompis leker med Amits mobil och de sitter i första raden. Läraren står i bakre delen av klassrummet. Läraren ger sina arbetsrodirektiv (r. 2, 25 och 26) på svenska, och därtill använder hon *ssh* (r. 11).

(41) EN MOBIL (H1/3, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

01 ((Två elever går och skriver på tavlan.))
→ L3: Amit (1.0) mobilen bort nu (1.0) mobilen bort (2.0) nu
03 (22.0) ((Amit stoppar mobilen i fickan. Eleverna skriver på

04 tavlan.))

05 L3: okej↑

06 (5.0)

07 L3: mm (3.0) han skulle ha ↑ätit gröt↑ (.) ja: å sen gå vad kan vi
08 säga >nej där< nej inte men de är på samma sätt som gå på bio
09 ja: han skulle ha gått på bio ja: spela >innebandy< han skulle
10 inte ha spelat >innebandy< ja: hyvä inte-sana oikeeseen kohtaan
→ inte ha spelat innebandy ja: bra ordet inte på det rätta stället
12 ssh muistattehan inte-sana skullen jälkeen (3.0) bo han skulle
ssh ni kommer väl ihåg ordet inte efter skulle (3.0) bo han skulle
12 ha bott på landet (2.0) sköta (3.0) miten sköta-verbi taipuu
ha bott på landet (2.0) sköta (3.0) hur böjs verbet sköta
13 (7.0)

14 L3: sköta [sköter]

15 [(Amit tar upp mobilen ur fickan.))]

16 E2: °skö:tte°

17 E3: skö:tte

18 L3: skötte

19 (5.0)

20 L3: skött ja: han skulle ha skött djur (2.0) äga↑
21 (8.0)

22 L3: äga äger (2.0) ägde ägt
23 (4.0)

24 L3: han skulle INTE HA ÄGT EN MOBIL (2.0) ((Läraren går till främre
→ delen av klassrummet.)) Å DE GÖR INTE AMIT HELLER EFTER DE HÄR
→ [TACK]

27 [(Läraren tar mobilen från Amit.))]

28 (3.0) ((Amit och hans bänkkompis skrattar.))

29 L3: han skulle inte ha ägt en mobil han skulle ha inte han skulle
30 inte ha gått på bio heller vad skulle han ha gjort (2.0) dansa
31 (3.0) vad säger ni

32 E?: han skulle ha dansat

Läraren använder både finska och svenska under sekvensen, men svenska är ändå matrispråket eftersom finska används endast i evalueringen (r. 10), påminnelsen (r. 11) och frågan (r. 12). Dock är en stor del av lärarens svenskspråkiga yttranden direkta citat ur meningarna i övningen. Matrispråket svenska används i exemplet ovan när läraren diskuterar meningar som står på tavlan och verb som används i dem men hon hänvisar till grammatikregler på finska. Svenska används i de frågor som gäller meningarna (r. 30 och 31), men när läraren frågar hur verbet

sköta böjs, alltså när det är fråga om grammatik, byter hon till finska. Att ge arbetsrodirektiv på svenska kan i en tvåspråkig sekvens ses som ett sätt att nedgradera direktivet och minska känsligheten och ansiktshotet. Språkbyte till finska skulle vara markerat eftersom läraren vanligen använder svenska som matrispråk.

Exempel (41) visar också hur arbetsrodirektiv uppgraderas. Det första direktivet *Amit (1.0) mobilen bort nu* upprepas efter en paus på en sekund, men utan egennamnet. Aronsson och Thorell (1999: 30) nämner upprepning som ett sätt att intensifiera direktiv. Enligt ISK (2004: § 1738) har upprepning av direktiv en påskyndande eller övertalande funktion. Raevaara m.fl. (2013: 168, 169) har kommit fram till att när anvisningar på FPA:s telefontjänst upprepas blir de mera förpliktande, mera säkra och mera direkta. Upprepningar är inte särskilt frekventa i arbetsrodirektiv i mitt material, för endast sex arbetsrodirektivsekvenser innehåller upprepning av något slag³⁴. Det kan vara fråga om en hel sats, såsom i exempel (41), eller en partikel eller en nominalfras. Upprepningar används i arbetsrodirektiv på båda språken, men upprepningar av satser förekommer endast i direktiv på svenska. Upprepning av direktiv på svenska kan vara lärarens strategi att hjälpa eleverna att följa med undervisningen på målspråket (se Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 46). Att läraren höjer rösten (r. 24–26) tyder också på uppgradering.

Läraren ställer en lucklämnande fråga (se Linell & Gustavsson 1987: 34) *äga*↑ (r. 20), men den får inte någon respons från eleverna. Innan läraren ger det andra arbetsrodirektivet har hon själv svarat (r. 22) på sitt elliptiska initiativ. Läraren konstaterar vad som händer om eleven inte följer direktivet (r. 25 och 26). Läraren tar mobilen i beslag och den här handlingen avslutar arbetsrodirektivsekvensen. Aronsson och Thorell (1999: 33, 34) har undersökt rollspel där barn dramatiserar familjekonflikter med dockor och de påpekar att om direktiv behöver ges flera gånger i rad utvecklas de ofta från ett indirekt direktiv till ett direkt direktiv och slutligen till en handling. I mitt material är det dock ytterst sällsynt att läraren uppgraderar sitt direktiv till en handling. Efter direktivet i exempel (41) återkommer läraren till lektionens agenda genom att hon upprepar den övade meningen *han skulle inte ha ägt en mobil*.

³⁴ Här har jag inte räknat med *ssh*-multipler.

7.2 Språkval i anvisningssekvenser

Såsom jag har konstaterat ovan kan läraren välja mellan två alternativ när det gäller språkval i direktivsekvenser. Läraren kan tala ett språk under hela sekvensen, antingen svenska eller finska, eller kombinera båda språken i sitt tal. Lärarna kommenterar aldrig sitt språkval utan de orienterar sig mot en tvåspråkig kod i sitt tal (jfr Stoltz 2011: 104, 105; Turunen 2013: 46, 47).

För att kvantitativt kunna jämföra lärarnas språkval i instruktionerna har jag räknat andelen svenska och finska i anvisningssekvenserna i hälften av materialet. Delmaterialet är detsamma som jag använde i kapitel 6. Ett mindre delmaterial har valts till grund för uträkningarna av anvisningsdirektiv på grund av att de så frekventa i materialet. Resultatet av jämförelsen presenteras i tabell 6. Jag har identifierat anvisningssekvenserna i de här 16 lektionerna och indelat sekvenserna i tre kategorier på basis av om direktiven³⁵ i dem innehåller endast svenska, endast finska eller båda språken. Direkta citat, till exempel rubriker, har utelämnats.

Tabell 6. Språkval i anvisningssekvenser hos lärarna i materialet

	Anvisningssekvenser på svenska	Anvisningssekvenser på finska	Tvåspråkiga anvisningssekvenser	N
L1	6	20	3	29
L2	50	1	7	58
L3	38	3	17	58
L4	0	12	2	14
N	94 (59 %)	36 (23 %)	29 (18 %)	159

Tabell 6 visar att 59 % av anvisningssekvenserna i det analyserade materialet innehåller direktiv endast på svenska, 23 % endast på finska och 18 % på båda språken. Det är större sannolikhet att anvisningssekvensen är tvåspråkig än att ett enskilt direktiv är det eftersom sekvensen vanligen består av flera direktiv som inte nödvändigtvis ges på samma språk (jfr den kvantitativa analysen av enstaka direktiv i tabell 3). Själva direktivet avgränsas på TKE-nivå och en lärartur kan innehålla flera direktiv. Jag har jämfört det totala antalet svenskspråkiga, finskspråkiga samt tvåspråkiga direktiv hos alla lärare i materialet, vilket avslöjar stora skillnader mellan lärarna när det gäller språkvalet i anvisningssekvenserna. Andelen direktiv

³⁵ En anvisningssekvens kan innehålla också andra yttranden än direktiv.

på svenska varierar mellan 0 procent hos läraren L4 och 86 procent hos läraren L2 och det finns en stor skillnad även i andelen anvisningssekvenser på finska (från 2 procent hos läraren L2 till 86 procent hos läraren L4). Spridningen är mindre i tvåspråkiga anvisningssekvenser, som används minst av läraren L1 (10 %) och mest av läraren L3 (29 %).

I det här delkapitlet analyserar jag sex exempel. Exemplet (42), (43) och (44) illustrerar hur läraren kodväxlar till finska i sekvenser vars matrispråk är svenska, medan i exempel (45) är matrispråket finska och läraren kodväxlar till svenska. Exemplet (42)–(45) är alltså tvåspråkiga. Exemplet (46) och (47) är enspråkiga. Exemplet visar att lärarna har individuella preferenser som inverkar på språkvalet, men även undervisningsinnehållet har en stor betydelse.

I exempel (42) är det fråga om en anvisningssekvens vars matrispråk är svenska, men läraren översätter enstaka ord, *intervju* (r. 6) samt *hitta på* (r. 9), till finska genast efter att hon har angett dem på svenska. Eleverna producerar inga reparationsinitiativ som skulle visa att de här orden vållar svårigheter för dem, men översättningarna verkar vara lärarens metod att försäkra sig om att alla elever hänger med. Materialet visar att läraren utgår från att vissa ord är främjande för eleverna i det här skedet av språkinläringen, och det tar sig uttryck i att läraren föregriper förståelseproblem genom att leverera översättningar av vissa ord. Översättningarna till finska används alltså som resurs i undervisningen.

(42) EN INTERVJU (H1/6, L3, årskurs 9 i A1-svenska)

01 L3: tack ska ni ha↑ (.) ni som gjorde övningen tolv ni kan fortsätta
 02 med att kolla (.) övningen nu >hej alla andra titta på tavlan<
 03 ja har sparat en fråga på tavlan (.) >vad skulle du ha svarat om
 04 någon hade frågat om dina< framtidsplaner (.) å den frågan ska
 05 ni svara nu (1.0) ni kommer att göra >ni ni< kommer att
 → intervju varandra (1.0) ni gör en intervju haastattelu³⁶
 07 E1: mitä:
 va:
 08 L3: alltså (2.0) jobba med kompisen (2.0) shh men först (.) ska alla
 → hitta på keksiä³⁷ fem frågor som ni ställer till kompisen om
 10 hennes eller hans framtid (2.0) förstår ni (2.0) skriv fem
 11 frågor först i häftet

³⁶ 'En intervju'

³⁷ 'Hitta på'

12 ((Eleverna småpratar i 30 sekunder.))
 13 E2: monta kuus
 hur många sex
 14 L3: fem (.) å ni får titta titta hjälp i stycket fjorton där får ni
 15 ord
 16 E3: mut pitääks
 men behöver
 17 L3: [ordhjälp]
 18 E3: [se olla] niinku skulle-muodos
 det vara liksom i skulleformen
 19 L3: nej

Läraren avslutar den föregående sekvensen genom att hon tackar eleverna (r. 1). En tur kan alltså avsluta den tidigare verksamheten och inleda en ny verksamhet. Läraren berättar för eleverna att de ska hitta på fem frågor om kompisens framtidsplaner, skriva frågorna i häftet och sedan intervjua varandra (r. 5–6 och 8–11). Direktivet ges mestadels på svenska, men läraren översätter orden *intervju* och *hitta på* till finska (r. 6 och 9). Översättningarna föregås inte av pauser och de markeras inte med ändringar i rösten (se även Marttila 2014: 79).

Exempel (42) illustrerar hur läraren konsekvent talar svenska trots elevernas reparationsinitiativ (r. 7 och 13) och frågor på finska (r. 16 och 18). En elev frågar om eleverna behöver använda konditionalis i sina intervjufrågor (r. 16 och 18). Den här frågan illustrerar hur starkt kontexten påverkar elevernas tolkningar av anvisningarna. Gruppen har tidigare gått igenom konditionalis och när läraren inte explicit säger att övningarna om konditionalis har tagit slut utgår eleverna från att de möjligen behöver fortsätta med samma tema.

I exempel (43) översätter läraren en del av direktiven till finska, och inte bara enstaka ord. Alla direktiv ges först på svenska och en del därefter också på finska. Elevernas uppdrag är att kopiera en mening på svenska som står på transparangen och sedan översätta den till finska. Direktivet *lämna rum för rubriken* ges fyra gånger, två gånger på svenska och två på finska. De direktiv som gäller att sätta bort pappren (r. 1–2) och att ta fram häftet (r. 5) ges endast på svenska. Dessa direktiv kännetecknas av en hög grad av rutinmässighet. Direktivet *otsikolle jättäkää tilaa* (r. 7) har glossats för att markera skillnaden i ordföljden mellan det och direktivet *jättäkää otsikolle tilaa* (r. 13).

01 L3: tack ska ni ha (.) tack de räcker (2.0)
02 [kan ni sätta bort pappren ni behöver inte dem mera↑]
03 [((Läraren viftar med högra handen.))]
04 (5.0)
05 L3: öö (.) ta i stället fram >häftet< (1.0) ta häftet fram
06 (9.0) ((Eleverna tar fram sina häften.))
→ L3: lämna rum för rubriken (.) otsikolle jättäkää tilaa (.) ssh
rubriken-ALL lämna-IMP-PL2 rum-PAR
lämna rum för rubriken (.) lämna rum för rubriken (.) ssh
08 E: °miten monta rivii°
hur många rader
09 L3: skriv ta en hel sida (.) ta en hel sida (.) en hel (-) sida (.)
10 har alla häften med
11 (13.0) ((Läraren riktar sin blick mot elever som sitter nära
12 fönstret.))
→ L3: å ännu en gång <lämna rum för rubriken> jättäkää otsikolle tilaa
å ännu än gång lämna rum för rubriken lämna rum för rubriken
14 vi gör de senare vi gör de senare (1.0) skriv de här
15 (18.0) ((Läraren visar en mening som står på transparangen³⁸.
16 Eleverna skriver.))
17 L3: å sen när ni har skrivit skriv de också på finska
18 (25.0) ((Eleverna skriver.))
→ L3: eli laittakaa suomennos sinne alle
alltså skriv det nedanför på finska

³⁸ Dessvärre syns meningen inte på video.

igen att lämna rum för rubriken (r. 13) och även det här direktivet följs av en översättning till finska som nu har en omarkerad ordföljd.

En fråga (r. 8) från en elev inleder en inskottssekvens som avslutas när läraren svarar på elevfrågan på svenska (r. 9). Läraren säger med hjälp av en imperativsats att eleverna ska skriva en mening i häftet (r. 14). Hon hänvisar till den mening som står på transparangen med *de här*. Läraren tillägger att den svenskspråkiga meningen också behöver översättas till finska (r. 17). Det uppstår en lång paus under vilken eleverna skriver (r. 18) och läraren upprepar sitt tidigare direktiv på finska (r. 19). Även det finska direktivet är en imperativsats till formen, men det innehåller också information om att översättningen borde stå under den svenskspråkiga meningen i häftet. Läraren inleder det finska direktivet med partikeln *eli* som uttrycker parafras (ISK 2004: § 1031).

Exempel (44) skiljer sig från de två föregående exempel i och med att läraren ger ett självständigt direktiv på finska (r. 7). Läraren sammanfattar på finska det centrala innehållet i anvisningen.

(44) NYHETSINSLAGEN (G2/5, L2, kurs 5 i B-svenska)

01 L2: okej å sen vi kunde ännu öö öva litegrann hörförståelseövning↑
02 vi har på onsdag har vi också hörförståelseprovet som int tar så
03 länge men de är väl bra att lyssna så mycket vi hinner å kan ni
04 ta fram övning sju aa de är fråga om dagens nyheter å vi ska
05 lyssna di här nyhetsinslagen två gånger först i sin helhet å sen
06 i korta avsnitt å ni får ää sammanfatta vad ni hör på finska
→ elikkä tiivistätte pääsisällön suomeksi
alltså ni sammanfattar det viktigaste innehållet på finska
08 E1: mont niit on
hur många är de
→ L2: öö niitä on muistaakseni viisi (2.0) okej (1.0) alltså
såvitt jag minns är de fem (2.0)
10 [sju bee]
11 [(Läraren skriver 7b på tavlan.)]
12 E2: sju aa
13 L2: sju aa jå: skriv i häfte de de finns int
14 E?: °ei oo häfte°
°har inte häfte°

15 L2: [tillräckligt med rummet] i boken så de
 16 [((Läraren korrigerar sitt skrivfel på tavlan.))]
 17 är väl bäst att (.) skriva i häftet (1.0) okej
 18 (10.0) ((Läraren sätter sig och letar efter cd:n.))
 19 E?: hur många gånger
 → L2: två gånger (.) först i sin helhet å sen jasså (1.0) °vad har
 21 hänt°

Det uppstår ingen paus före språkbytet (r. 7) men läraren använder partikeln *elikkä* 'alltså' för att uttrycka en parafras. Direktivet på finska anger den viktigaste poängen i anvisningen, som dessutom ordmässigt kan vara den svåraste delen av anvisningen. Det svenskspråkiga direktivet är längre än översättningen och endast direktivet på målspråket innehåller information om vilken övning klassen kommer att göra och hur många gånger man ska lyssna på övningen. Exempel (44) liknar exemplen (24) och (28) i och med att *elikkä* inleder en sammanfattning på finska av lärarens tidigare direktiv på svenska. Enligt Üstünel och Seedhouse (2005: 316, 317) är det en vanlig strategi att läraren först ger anvisningen på målspråket och sedan översätter den till förstaspråket. De utgår från att kodväxling i klassrummet är ett pedagogiskt motiverat fenomen, och i det här fallet är det fråga om att översättningen till förstaspråket hjälper alla inlärare att förstå anvisningen (ibid.).

En elev gör en annan-initierad annanreparation vilket inte är vanligt i mitt material (r. 12). Hon säger på svenska att det fråga om övning 7a. Elevens reparationsinitiativ har inte markerats som synnerligen responsframkallande med hjälp av stigande intonation. Det hör dock definitivt till lärarens epistemiska expertis att veta vilken övning som är aktuell, vilket förstärker responsstyrningen (se Stivers & Rossano 2010: 8). Läraren tolkar också elevturen som reparationsinitiativ för hon reparerar (r. 13) sitt tidigare yttrande.

I exempel (44) är det fråga om kodväxling när läraren säger *elikkä tiivistätte pääsisällön suomeksi* 'alltså ni sammanfattar huvudinnehållet på finska' (r. 7). Däremot är lärarens svar (r. 9) på elevfrågan på finska (r. 8) inte en översättning, utan hon utvidgar sitt direktiv genom att säga på finska att eleverna kommer att lyssna på fem nyhetsinslag. Eleverna ger sina bidrag i exempel (44) antingen på finska (r. 8) eller på svenska (r. 12 och 19), men det uppstår också en tvåspråkig elevtur (r. 14). Den sistnämnda elevturen °*ei oo häftee*° 'har inte häfte' består av en verbfras *ei oo* på finska och en nominalfras *häftee* där eleven använder ordet *häfte* i stället för finskans *vihko* men han böjer det i kasus partitiv enligt finskans grammatikregler. Elevens

yttrande påminner om ett lån i ett tvåspråkigt samtal (se Green-Vänttinen 1996) där man lånar in enstaka ord på andraspråket utan att ge en motsvarighet på förstaspråket.

I mitt material där finskspråkiga lärare och elever talar svenska i en institutionell kontext är upprepningar och parafraaser vanliga. Detta avviker från kodväxling till finska i helsingforssvenskan där kodväxlingen oftast gäller enstaka ord (Saari 2006: 143). Exempler (42)–(44) visar att om matrisspråket är svenska kan läraren kodväxla till finska på två olika sätt. Den finskspråkiga delen av direktivet kan vara en sammanfattning av det svenskspråkiga direktivet. Då bildar den finskspråkiga delen en helhet som skulle kunna fungera som direktiv också självständigt, även om de finskspråkiga direktiven vanligen inte innehåller lika mycket information som de svenskspråkiga (exempel (44)). Den andra möjligheten är att läraren översätter vissa ord till finska för att kunna säkerställa att alla elever förstår instruktioner (exempler (42) och (43)).

Mäenpää (2010: 36, 37) har intervjuat svensklärare på finska högstudier och lärarna i hennes studie konstaterar att alla elever inte kan följa med om läraren inte upprepar sina yttranden på finska. Det kommer fram i Mäenpääs undersökning att lärarna har en förmåga att analysera sitt språkbruk på lektionerna och att de har skapat sig vissa rutiner under åren när det gäller arbetsfördelningen mellan svenska och finska. Läraren väljer en språkstrategi för hela sin undervisning, som är den övergripande kontexten. Dessutom behöver hon tillämpa den här strategin i klassrumssamtals mikrokontext, det vill säga i sekvenser.

Exempler (42), (43) och (44) ovan illustrerar anvisningssekvenser där matrisspråket är svenska och läraren kodväxlar till finska. Exempel (45) illustrerar också en tvåspråkig direktivsekvens, men där är matrisspråket finska och läraren kodväxlar till svenska. Läraren upprepar en del av direktivet på svenska (r. 8) men hon återkommer till finska när hon svarar på ett reparationsinitiativ. I exempel där matrisspråket är finska sker kodväxlingar till svenska speciellt ofta när läraren ger rutinmässiga direktiv om till exempel sidnummer.

(45) DU FÅR VÄLJA (H2/4, L4, årskurs 7 i B-svenska)

01 L4: okej å Nella va kan du göra om tio år

02 E1: ja kan tala s- japanska

03 L4: du kan tala japanska fint fint (.) nyt (.) jos oot ehtiny tehdä
nu (.) om du har hunnit göra den

04 sen ysin ni (.) sitte ei tuu sitä kyllä kotiin ysin voit merkata
 där nian så (.) sedan behöver du inte göra den hemma du kan markera
 05 et ketkä ei ehtinyt tehdä sitä niin tee se ysi kotona mut nyt
 nian att de som inte hann göra den så gör den där nian hemma men nu
 06 saatte jatkaa täl kympillä (1.0) eli sivulla kaheksankytkuus
 får ni fortsätta med den här tian (1.0) alltså sidan åttisex
 07 (2.0) tai voi tehdä ysin nyt loppuun ja jatkaa sit kymppiin ihan
 (2.0) eller du kan nu göra nian till slut och fortsätta sedan till
 → saat itse valita du får välja
 tian du får välja du får välja
 09 E2: eli yheksän ja kymme[nen tulee läksyksi]
 alltså nian och tian är våra läxor
 10 L4: [ysi ja kymppi] joo sit mä annan sanoja
 nian och tian jå: sedan ger jag ord
 11 kyllä mutta (1.0) >ne voi alkaa tekeen<
 nog men (1.0) ni kan börja göra dem

Läraren avslutar den tidigare uppgiften genom att upprepa det sista elevsvaret och att säga *fint* (r. 3). Övningens pedagogiska syfte har varit att öva hjälpverb och eleverna har svarat på frågor i studieboken på svenska. Efter en mikropaus byter läraren till finska och hon ger instruktionen för nästa övning på finska, förutom påståendesatsen *du får välja* (r. 8) som är en översättning av det finskspråkiga direktivet *ihan saat itse valita*. Varken *du får välja* eller den finska motsvarigheten skulle dock kunna fungera självständigt som direktiv, eftersom det inte anger vilka övningar eleverna ska göra. Efter en elevs reparationsinitiativ (r. 9) övergår läraren till finska och bekräftar att direktivet handlar om övningarna 9 och 10 (r. 10). Läraren tolkar elevturen (r. 9) som ett reparationsinitiativ redan på basis av början av turen, för hon inleder sin respons överlappande med reparationsinitiativet. Reparationsinitiativet är en parafras av vad läraren tidigare har sagt om läxorna (r. 4–7).

Till skillnad från de tvåspråkiga exemplen (42)–(45) används i exemplen (46) och (47) endast ett språk för att ge instruktioner för uppgiften. Exempel (46) illustrerar hur läraren talar svenska under hela anvisningssekvensen. Det sker ett språkbyte från finska till svenska när läraren övergår från den tidigare verksamheten till att ge instruktioner för en ny uppgift (r. 7). Själva anvisningen börjar med *å lyssna på texten mycket noga* (r. 12).

(46) KATASTROFEN (G2/3, L2, kurs 5 i B-svenska)

01 E1: no että täs tekstis uskotaan et nuoret haluu siks olla
 nå att det står i texten att de unga vill därför vara

02 julkkiksii kun ne ei tarvii mitään koulutusta ja (-) on helpompi
kändisar att de behöver ingen utbildning och det är lättare

03 päästä julkkikseks kun (-) ammattiin
att bli kändis än (-) till ett yrke

04 L2: mm moni monta ei opiskelu niin kiinnosta niin siksi voi valita
mm mången många är inte så intresserade av att studera och därför kan

05 tällaisenkkin vaihtoehtoon
man välja också ett sådant alternativ

06 (4.0)

07 L2: okej (2.0) å (.) vi kunde väl fortsätta öö med stycke fyra vi
08 kunde börja de där stycke alltså Nyheter vi minns nånting helt
09 annat än kändisskapet å vi har mycket aktuella öö nyheter sånt
10 som är ganska svårt att lyssna på den där katastrofen (2.0) öö
11 (.) i Haiti³⁹ å nu ska vi väl lyssna på några andra nyheter som
→ vi faktiskt minns å lyssna på texten mycket noga å speciellt di
→ nya orden (1.0) de kunde vara bra att ni tittar litegrann på di
→ här orden som förekommer i texten de är nämligen en stor massa
→ ganska svåra ord så kan ni titta på sida femtisju (2.0)
→ ((Läraren stiger upp.)) innan vi börjar öö
→ [lyssna på st- texten så]

18 [((Läraren skriver s 57 på tavlan.))]

→ [titta på de här orden som förekommer som möjligen är ganska]

20 [((Läraren pekar på s 57 som står på tavlan.)]

→ svåra

22 ((Eleverna läser ordlistan och småpratar i 1 minut och 30
23 sekunder.))

→ L2: å nu ska vi börja öö med texten

I början av sekvensen går man igenom den sista frågan i en övning vars syfte är att eleverna besvarar frågor på finska på basis av en text om kändisar som de har läst och lyssnat på (r. 1–5). Läraren har mestadels talat finska under sekvensen. Det uppstår en paus (r. 6) och efter det inleder läraren en ny anvisningssekvens med *okej* (r. 7). Först informerar hon eleverna om att man kommer att lyssna på stycket *Nyheter vi minns* (r. 7–12). Själva anvisningen börjar med imperativsatsen *å lyssna på texten mycket noga å speciellt de nya orden* (r. 12). Direktivet fortsätter då läraren konstaterar att det kunde vara bra om eleverna tittade på ordlistan på förhand (r 13). Läraren motiverar sin anvisning genom att säga att texten innehåller flera ganska svåra ord (r. 14 och 15). Läraren upprepar sitt direktiv (r. 16–21) men nu använder hon en

³⁹ Jordbävningen i Haiti den 12 januari 2010. Lektionen spelades in den 18 januari 2010.

imperativsats *titta på de här orden som förekommer som möjligen är ganska svåra*. Eleverna följer direktivet (r. 22 och 23) utan reparationsinitiativ och läraren konstaterar att klassen ska börja lyssna på stycket (r. 24).

I exempel (47) ger läraren hela anvisningen på finska. Det är fråga om ett större och krävande projekt som eleverna kommer att genomföra under kursen. Några elevers roll är att vara arbetsgivare medan resten av eleverna är arbetssökande. Övningsstypen är obekant för eleverna och när det är fråga om 17–18-åriga gymnasieelever är det sannolikt att de har ganska lite erfarenhet av att söka jobb. Även om läraren L2 vanligen använder svenska när hon ger läxor använder hon den här gången finska under hela läxgivningssekvensen, fast läxuppgifterna annars är rutinmässiga. Språket för hälsningen i slutet av lektionen är dock svenska (r. 17).

(47) VI SES PÅ ONSDAG (G2/2, L2, kurs 5 i A-svenska)

01 L2: okei jos mää vähän selven- sieltä näkyy hei aika huonosti
okej om jag lite förkla- det syns hej ganska dåligt
→ varmaan taakse elikkä pidetään
säkert bakifrån alltså vi har
→ [sanakoe ensi öö keskiviikkona öö sivut kolmekymmentä kolkytyks
ordprov nästa öö onsdag öö sidorna trettio trettioett
→ ja kolmeviis lukekaa myöskin tekstiä ja sitte käännätte ton
och trettiofem läs även texterna och sedan översätter ni det där
→ kappaleen lyhyt teksti ja sitte kaks harjotusta yks ja neljä]
stycket en kort text och sedan två övningar ett och fyra
06 [((Läraren pekar på läxorna som står på tavlan.))]
07 (.) [sitte puhutaan hei ens kerralla vähän siitä jo siitä
sedan ska vi nästa gång hej redan tala om det där
08 työnhakuprojektista] elikkä sehän voidaan
arbetssökandeprojektet alltså man kan ju
09 [((Läraren går bakom sitt bord.))]
10 toteuttaa hyvin monella tavalla mut ehkä voitais tehdä niin
genomföra det på många olika sätt men vi kunde kanske göra så
11 että otettas (.) öö ehkä kolme taikka neljä työntantajaparia ja
att vi tar (.) öö kanske tre eller fyra arbetsgivarpar och
→ toiset saa olla työnhakijoita (.) elikkä miettikää ketkä
de andra får vara arbetssökande (.) alltså fundera på vilka som
→ haluais olla pari siis vain kaksi taikka yksi (1.0) ehkä
skulle vilja vara ett par alltså bara två eller ett (1.0) kanske
→ kolme paria tai ne- kolme tai neljä paria ja muut on
tre par eller fy- tre eller fyra par och de andra är

→ työnhakijoita niin miettikää ens kerraks ketkä
 arbetssökande så fundera på för nästa gång vilka som
 → haluaa olla työnantajia (.)
 skulle vilja vara arbetsgivare (1.0)
 17 okej men vi ses på onsdag hejsan

Eleverna har läst en text högt innan sekvensen börjar. Läxorna står skrivna på tavlan men läraren påpekar explicit (r. 1 och 2) att texten på tavlan inte nödvändigtvis syns i bakre delen av klassrummet. Anvisningen inleds med *elikkä*, och sedan säger läraren en påståendesats om att klassen kommer att ha ett ordprov på onsdag och hon tillägger en nominalfras om vilka sidor som skall läsas (r. 2–4). Direktivet fortsätter (r. 4 och 5) med imperativsatsen *lukekaa myöskin teksti* 'läs också texterna' och med påståendesatsen *ja sitte käännätte ton kappaleen* 'och sedan översätter ni det där stycket'. Läraren tillägger en nominalfras *lyhyt teksti* 'en kort text' för att beskriva stycket. Direktivet avslutas med en nominalfras *ja sitte kaks harjotusta yks ja neljä* 'och sedan två övningar ett och fyra'.

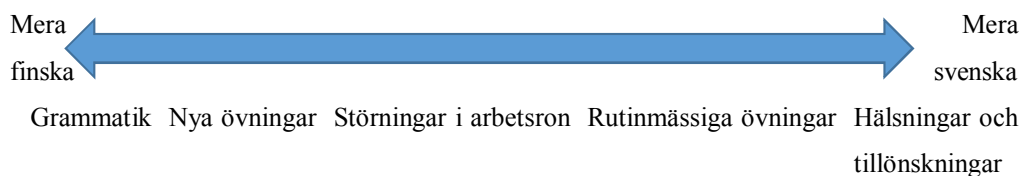
Läraren informerar (r. 7–12) eleverna om att det är dags att diskutera ett projekt för följande lektion. Eleverna får själva bestämma vem som vill vara arbetssökande och skriva en arbetsansökan och en meritförteckning på svenska. Tre par är arbetsgivare och de skriver en annons på svenska och intervjuar dem som söker jobb på deras företag. Elevernas hemuppgift är att fundera på vilken roll de vill ha i rollspelet och läraren ger det här direktivet genom att använda imperativsatserna *miettikää ketkä haluais olla pari* 'fundera på vilka som skulle vilja vara ett par' och *miettikää ens kerraks ketkä haluaa olla työnantajia* 'fundera på för nästa gång vilka som skulle vilja vara arbetsgivare' (r. 12–16). Läraren byter till svenska när anvisningssekvensen har avslutats och hon säger *okej men vi ses på onsdag hejsan* (r. 17).

I läxgivningssekvenserna (se exemplen (45) och (47) ovan) följer lärarna huvudsakligen den språkstrategi som de har valt. Lärarna L1 och L4 som ofta använder finska i sin undervisning ger också läxorna på finska. L1 ger läxorna elva gånger på finska och tre gånger på svenska medan L4 använder finska två gånger och svenska en gång när hon ger läxor. Läxgivningssekvensen kan föregås av ett språkbyte: L1 och L4 har talat finska före tre av de fyra läxgivningssekvenser där de talar svenska. L2 och L3 som använder svenska som klassrumsspråk ger läxor vanligen på svenska eller på båda språken.

7.3 Sammanfattning

I kapitel 7 har jag diskuterat lärarens språkval i arbetsro- samt anvisningsdirektiv. Det är typiskt för lärarturer där både svenska och finska används att läraren på finska upprepar något som hon redan har sagt på svenska. Till exempel används finskan för att samla ihop innehållet i en sammanfattning (se exempel (44)). Varje lärare har sina individuella preferenser när det gäller språkvalet, men jag konstaterar att även innehållet påverkar användningen av svenska respektive finska. Två lärare i mitt material talar mestadels svenska på lektionerna medan två använder finska som matrispråk i undervisningen. Användningen av svenska respektive finska kan ses som ett kontinuum vars ena ända utgörs av att endast svenska används och andra ändan av att endast finska används. När det gäller matrispråket för hela undervisningssamtalet har ingen lärare valt att använda bara ett språk. Enstaka sekvenser kan däremot vara enspråkiga.

Svenska används när det är fråga om något rutinmässigt medan finska används när sakinnehållet är krävande eller oväntat. Den mest rutinmässiga delen av undervisningen är hälsningar och tillönskningar och anvisningar för rutinmässiga övningar, det vill säga övningar som eleverna ofta gör, såsom att lyssna på band. Den minst rutinmässiga verksamheten på lektionerna består av att läraren ger instruktioner för unika övningar som eleverna inte har någon erfarenhet av och som läroboken inte ger instruktioner för (se exempel (47)). Grammatik undervisas på finska i mitt material. Mellan tillönskningar och grammatikundervisningen finns det flera kommunikationssituationer där lärarens egna preferenser leder till användningen av målspråket respektive förstaspråket (se figur 2).



Figur 2. Kontextuella faktorer som påverkar lärarens språkval

Såsom figur 2 visar är kontinuumet mellan användningen av finska respektive svenska likadant hos olika lärare, men deras språkstrategi leder till olika val i synnerhet i mitten av kontinuumet: olika typer av övningar (nya respektive rutinmässiga övningar) samt störningar i arbetsron. Även om ungefär hälften av arbetsrodirektiven i materialet ges på svenska finns det stora

skillnader mellan lärarnas språkval (se delkapitel 7.1). Olika lärare definierar olika övningstyper som nya respektive rutinmässiga, vilket leder till olika stor användning av de tvåklassrumsspråken.

Arbetsrodirektiv leder inte till språkbyten, utan läraren ger arbetsrodirektiv på samma språk som hon har använt före störningen och alla arbetsrodirektiv inom samma sekvens ges på samma språk. I anvisningssekvenser däremot är det vanligare att använda båda språken under sekvensen. Vanligen kodväxlar läraren till svenska när hon anger någon rutinmässig detalj, medan språkbyte till finska brukar förekomma i kontexter där läraren upprepar en del av direktivet för att säkerställa att alla elever hänger med. Att använda endast svenska är mera typiskt i anvisningsdirektiv (nästan 60 %) än i arbetsrodirektiv (cirka 50 %). Enligt min tolkning avspeglar den här skillnaden graden av rutinmässighet som är högre hos anvisningsdirektiv.

En skillnad mellan anvisningarna är att uppmjukningar anknyts mera till anvisningar på finska. I exempel (47) ovan använder läraren olika språkliga medel för att mjuka upp sin anvisning, som markörer för osäkerhet *ehkä* 'kanske' (r. 10, 11 och 13), det modala hjälp verbet *voida* 'kunna' (r. 8 och 10) och konditionalis (10, 11 och 12). Uppmjukningarna anknyter till att läraren ger instruktioner för en ny övningstyp och hon vill ge flera alternativ när det gäller organiseringen av rollspelet. Läraren använder mer direkta språkliga former när hon ger instruktioner om läxorna till nästa gång (r. 2–5). *Voida* 'kunna' används också i exempel (45) (r. 4, 7 och 11), såsom även det modala hjälp verbet *saada* 'få' (r. 6 och 8).

Mitt material tyder på att kombinationer av flera uppmjukningar förekommer i större utsträckning i finskspråkiga direktiv. Speciellt konditionalis anknyter till anvisningarna på finska, men modala hjälp verb är vanligare i direktiv på svenska. Uppmjukningar används ofta av opponenter på graduseminarier (Svinhufvud 2011: 172). Skillnaden mellan opponenter och lärarens direktiv är ändå kvantitativ: när en graduskribent ger råd till sin jämlike blir anvisningarna uppmjukade utan undantag, medan lärarens instruktioner också kan vara mycket direkta. Variationen hos lärarens direktiv är således större, och språkvalet kan vara en påverkande faktor.

8 Avslutande diskussion och slutsatser

Även om svenska är ett omdebatterat skolämne (se Green-Vänttinen m.fl. 2010: 9, 10), vet vi mycket lite om vad som händer på svensklektioner i finska skolor på 2000-talet. Det finns inte mycket forskning om interaktion på svensklektioner. Mitt mål har varit att belysa vad som är specifikt i interaktionen på svensklektioner jämfört med andra typer av institutionella samtal, men samtidigt berättar min avhandling mera allmänt om dagens klassrumssamtal i finska skolor, till exempel om hur allt uppstår i samspel mellan läraren och eleverna. Syftet med den här avhandlingen har varit att analysera hur läraren använder direktiv i sin undervisning och hurdana funktioner de här direktiven har. Metoden är samtalsanalys och mitt material består av 32 svensklektioner som har spelats in på två högstadier och i två gymnasier. Jag har koncentrerat mig på hur lärarens arbetsro- och anvisningsdirektiv samt elevernas responser strukturerar arbetet i klassrummet, hur direktiv används för att upprätthålla arbetsro och för att ge anvisningar och vilka kontextuella faktorer som inverkar på arbetsfördelningen mellan svenska och finska i lärarens direktiv. Direktiv är en viktig del av undervisningskontexten och utan dem skulle läraren inte kunna genomföra lektionens agenda.

Läraren och eleverna har sina institutionella roller, vilket påverkar interaktionen. Livet i klassrummet är å ena sidan förutsägbart och lätt att tolka, eftersom deltagarna har tydliga roller och eftersom likadana aktiviteter följer varandra, men å andra sidan oväntat eftersom innehållet i övningarna varierar och eleverna kan bidra med frågor eller reparationsinitiativ eller föra högljudda bänksamtal.

Klassrumssamtal har en unik struktur i och med att läraren har rätt att tillträda samtalsgolvet utan att bli utsedd till nästa talare vilket leder ofta till långa lärarturer. Läraren är den dominerande deltagaren även kvantitativt – hon får den största delen av talutrymmet. Jämfört med lärarturerna är elevernas bidrag mycket korta. Min studie stöder tidigare analyser av lärarens roll som expert som bär ansvar för verksamheten i klassrummet (se t.ex. Payne & Hustler 1980; Leiber 2003; Margutti 2011).

Läraren nominerar vilken elev som får ordet. Om eleverna inte nöjer sig med sina begränsade andelar av det offentliga talutrymmet uppstår det störningar i arbetsron. Vanligen talar läraren och eleverna turvis, men ibland uppstår det i mitt material högljudda bänksamtal eller eleverna börjar konkurrera om samtalsgolvet med läraren eller med varandra i plenarundervisningen.

Detta kan leda till arbetsrodirektiv. Jag har analyserat arbetsrodirektiv i kapitel 5. Arbetsrodirektiv är alltid responsiva, det vill säga de utgör andraledet i ett yttrande par vars första led är en störning. I mitt material ges arbetsrodirektiv inte på alla lektioner, medan anvisningsdirektiv är nödvändiga för att undervisningens institutionella syfte ska kunna nås. Därför förekommer anvisningsdirektiv på alla lektioner. Anvisningsdirektiv är initierande, vilket innebär att första ledet är lärarens anvisning och andraledet är elevens respons. Anvisningsdirektiv har analyserats i kapitel 6. Språkvalet både i anvisnings- och arbetsrodirektiv har jag diskuterat i kapitel 7.

Mitt största bidrag till forskningen i interaktion i andraspråksundervisningen är den detaljerade analysen av valet mellan förstaspråket och målspråket samt av den återkommande verksamheten som organiserar klassens arbete. Min studie ger ny information även i och med att den fokuserar interaktionen i svenskundervisningen i Finland, vilket tidigare har analyserats endast i liten utsträckning. Lärarens roll i klassrummet är att leda arbetet och möjliggöra och stöda elevernas inläring. Att nå detta mål underlättas av både anvisnings- och arbetsrodirektiv som läraren använder för att bygga upp verksamheten smidigt. Syftet med direktiven är att säkerställa att övningarna genomförs och att arbetsron är tillräckligt bra för att agendan ska kunna följas.

I vardagliga samtal är turernas relativa fördelning mellan deltagarna inte bestämd på förhand (Sacks m.fl. 1974: 701), men i skolkontexten är det läraren som får inleda och avsluta samtalet samt allokera turer. Läraren har hela tiden tillgång till samtalsgolvet, vilket ger henne en möjlighet att komma med mycket komplexa turer. Lindholm (2003: 296) påpekar att flerledade frågeturer är vanligare i läkare–patientsamtal än i vardagliga samtal och att frekvensen av flerledade frågeturer beror på typen av läkarkonsultationen. I läkare–patientsamtal förekommer flerledade frågeturer speciellt ofta i nybesök eller i andra samtal, där läkaren måste utreda symptomen närmare (ibid.: 89). I klassrumssamtal förekommer de flesta flerledade direktivsekvenserna i kontexter där läraren behöver ge instruktioner för någon övning i detalj, vilket kan bero på att övningstypen är ny.

Mitt arbete visar att svensklärarnas val av språkliga former är olika och de har olika preferenser för hur de syntaktiskt formulerar sig när det gäller användningen av direktiv. Påståendesatser är de allra vanligaste syntaktiska formerna både i arbetsrodirektiv och i anvisningsdirektiv. Tendensen är att imperativsatser används mera i direktiv på svenska, medan påståendesatser är

synnerligen vanliga i direktiv som ges på finska. Den mest direkta formen att uttrycka direktiv, imperativsatsen, verkar alltså vara reserverad för direktiv som ges på lärarnas och elevernas andraspråk svenska. Detta kan tolkas som ett tecken på att direkta direktiv på förstaspråket anses vara ansiktshotande av deltagarna. Mitt material innehåller inget belägg på att läraren skulle använda någon imperativsats på finska för att upprätthålla arbetsron och i anvisningsdirektiven på finska är påståendesatsernas frekvens dubbel jämfört med imperativsatsernas frekvens. Frågesatser och fraser används överhuvudtaget i mindre utsträckning och de förstnämnda är ytterst sällsynta i anvisningar på finska. Även om modala hjälpverb är rätt vanliga i anvisningsdirektiv, i synnerhet i anvisningar på svenska, utgör direktiv utan modala hjälpverb ändå majoriteten i materialet.

Genom att använda pronomina kan läraren inkludera respektive exkludera sig själv i aktiviteten. Vanligen använder hon pronomenet *vi* eller passiv om hon vill inkludera sig själv i aktiviteten, till exempel när hela klassen lyssnar på ett band, och pronomenet *ni* eller ibland *du* om hon vill exkludera sig själv, till exempel när eleverna ska svara på frågorna i en hörförståelseövning. I alla fall är det fråga om aktiviteter som eleverna deltar i, men bruket av *vi* betonar att läraren och eleverna engagerar sig i gemensamma aktiviteter.

8.1 Arbetsrodirektiv i klassrumssamtal

I kapitel 5 analyserade jag arbetsrodirektiv i olika verksamhetssekvenser och jag konstaterade att den mest vanliga kontexten för arbetsrodirektiv i mitt material är sekvenser där läraren ger instruktioner för uppgifter. Att ge anvisningar är en frekvent aktivitet i undervisningssamtal och det är en kontext där det är viktigt att eleverna lyssnar på vad läraren säger för att de ska kunna genomföra uppgiften. Med arbetsrodirektiven upprätthåller läraren ramar som gör det möjligt att fokusera på planerade aktiviteter. Behovet av att använda arbetsrodirektiv uppstår när flera deltagare pratar samtidigt. Det vanliga i samtal är att övergångar mellan olika deltagares turer är smidiga (Sacks m.fl. 1974: 700, 701), men det händer i klassrumssamtalen att eleverna börjar konkurrera om turer med läraren eller med varandra. Då kan läraren använda arbetsrodirektiv för att återhämta det prefererade turtagningssystemet.

En arbetsrodirektivsekvens kan bestå av ett eller flera arbetsrodirektiv. Antalet arbetsrodirektiv i materialet är 44 och de bildar 36 arbetsrodirektivsekvenser. Av dessa består 29 sekvenser av ett arbetsrodirektiv, sex av två arbetsrodirektiv och endast en sekvens av tre arbetsrodirektiv.

När arbetsrodirektivsekvensen innehåller flera arbetsrodirektiv tenderar de senare arbetsrodirektiven att bli uppgraderade. Detta syns till exempel i att lärarens ljudstyrka blir högre och att läraren övergår från *ssh* till satsformade direktiv. Lärarens uppmaningar brukar således bli mera imperativlika om de behöver upprepas flera gånger. Arbetsrodirektiv är synnerligen vanliga i anvisningssekvenser och i övergångar mellan olika aktiviteter då läraren vill fånga elevernas uppmärksamhet för att de ska höra vad klassen kommer att göra och hur en viss övning ska genomföras. Arbetsrodirektivens funktion är att få klassen att återgå till lektionens agenda så snabbt som möjligt efter störningen.

I och med att materialet omfattar lektioner såväl i gymnasiet som på högstadiet är det möjligt att jämföra lärarnas direktiv i de här kontexterna. Enligt mina resultat gäller den största skillnaden *ssh*, som i gymnasieundervisningen används i liten utsträckning men som förekommer ofta i arbetsrodirektiv på högstadiektioner. Frekvensen hos *ssh* varierar alltså mellan de olika delmaterialen. Fördelen med att använda *ssh* är att läraren endast behöver avbryta lektionens agenda minimalt. Om ett eller flera *ssh* bidrar till att arbetsron förbättras behöver läraren inte använda tid för längre arbetsrodirektiv. *Ssh* är ett slags första steg i arbetsrodirektiv i högstadieundervisningen och vid behov kan läraren fortsätta med ett satsformat direktiv. I gymnasieundervisningen hoppar läraren ofta över den första etappen, det vill säga *ssh*, och inleder arbetsrodirektivsekvensen med ett satsformat direktiv.

Den bild som min studie ger av klassrumsverksamheten är att turtagningen mestadels följer det systemet att läraren allokera turer och eleverna talar i plenarsekvenser när de blir utsedda till nästa talare. Arbetsron brister endast enstaka gånger; materialet på 25 timmar innehåller bara 44 arbetsrodirektiv. Eleverna sitter ändå inte tysta. Muntliga övningar görs regelbundet och det uppstår även bänksamtal som läraren inte alltid ingriper i. Såsom Lundström (2010: 196, 197) påpekar kan eleverna agera relativt fritt inom vissa gränser och till exempel småprata utan tillsägelser av läraren. Arbetsrodirektiv uppstår när de här gränserna överträds. Gränserna är lärarbundna och även situationsbundna och de kan ändras över tid. Lundström (ibid.: 195) definierar klassrumsinteraktionen som samtal där olika aktiviteter konkurrerar och förs parallellt och även mitt material visar att simultana aktiviteter inte brukar leda till störningar, utan samtalet förs smidigt.

8.2 Anvisningsdirektiv i klassrumssamtal

Läraren organiserar verksamheten i klassrummet genom att använda anvisningsdirektiv. Anvisningsdirektiven strukturerar arbetet i klassrummet i och med att läraren använder dem för att berätta för eleverna vad de ska göra och hur de ska göra det. Majoriteten av lektionstiden ägnas åt övningar. Med hjälp av övningarna kan eleverna lära sig att tillämpa sina språkkunskaper antingen muntligt eller skriftligt. Detta möjliggör för sin del inläring och förverkligar syftet med svenskundervisningen.

Lärarens anvisningar kännetecknas av att de ges flera gånger under en lektion. Direktiv respektive direktivsekvenser kan vara enledade eller flerledade. Enledade anvisningsdirektiv är ändå ett marginellt fenomen i mitt material, medan det är mer sannolikt att arbetsroddirektiven är enledade. Direktiven är inbäddade i en multimodal verksamhet, vilket syns till exempel i att läraren använder olika semiotiska resurser (Goodwin 2000) för att underlätta förståelsen och för att betona det viktigaste innehållet i direktivet. Läraren kan till exempel peka på en viss sida som eleverna ska ha framme. En prototypisk anvisningsdirektivsekvens består av flera led och ges på svenska.

Minimala och expanderade anvisningsdirektivsekvenser har olika funktioner i undervisningssamtalet. Graden av rutinmässighet påverkar inte om anvisningen är enledad eller flerledad utan det beror snarare på övningens komplexitet. Att direktiv är flerledade beror på att övningar brukar innehålla flera delar och att läraren brukar ge instruktioner för hela övningen innan eleverna börjar jobba med den. Direktivsekvenser som är designade som flerledade från första början avspeglar den framtida verksamhetens komplexitet. Övningens komplexitet har alltså ett samband med anvisningens komplexitet, för en övning med många detaljer kräver en utförlig instruktion. Direktivsekvenser kan också bli flerledade på grund av att läraren avbryter sitt yttrande för att till exempel skriva på tavlan. Enligt ISK (2004 § 1006) påverkar kontexten om turen blir flerledad. I vardagliga samtal är typiska kontexter för flerledade turer till exempel berättelser. Undervisning är ett exempel på institutionella kontexter som stöder formuleringen av flerledade turer och sekvenser.

Direktivsekvenser kan bli flerledade även på grund av elevernas reparationsinitiativ som läraren reagerar på genom att upprepa eller omformulera vissa delar av anvisningen. Språket i reparationsinitiativen är oftast finska, men läraren brukar svara på reparationsinitiativen på

samma språk som hon har använt tidigare i sekvensen. Om eleverna använder svenska i sina reparationsinitiativ är det vanligen fråga om att de upprepar någonting som läraren har sagt tidigare. Med hjälp av reparationsinitiativ kan eleverna visa vad de inte har förstått i anvisningen eller om de behöver veta flera detaljer.

8.3 Språkval i lärarens direktiv

I andraspråksklassrum bildar läraren och eleverna en gemenskap där alla deltagare har samma förstaspråk men där två språk hela tiden är närvarande. Att två språk används i svenskundervisningen leder till att samma direktiv ibland ges både på svenska och på finska antingen delvis eller i sin helhet.

Det finns olika traditioner i växlingen mellan förstaspråket och det främmande språket i undervisningen av det senare (se t.ex. Turnbull & Arnett 2002). Språkvalet påverkas till exempel av vilket språk man undervisar i. Lärare i finska som andraspråk använder mestadels finska som klassrumsspråk, vilket har att göra med att eleverna i en undervisningsgrupp vanligen har flera olika förstaspråk och att traditionen att undervisa finska på finska (*suomea suomeksi*) är lång (Jäppinen 2014). De fyra lärarna i mitt material talar både målspråket svenska och förstaspråket finska i klassrummet. När det gäller direktiv används svenska mera, men lärarna har valt olika språkstrategier. En gymnasielärare och en högstadielärare använder svenska som matrisspråk i sin undervisning, medan de två andra lärarna har finska som matrisspråk. Elevernas respektive lärarnas språkkunskaper inverkar inte på språkvalet. Lärarna har gjort ett individuellt språkval när det gäller matrisspråket i undervisningen och de följer sin egen praxis, men de kan också avvika från sin övergripande praxis beroende på den lokala aktiviteten i klassen. Lärarnas handlingsutrymme är stort och de tar hänsyn till elevernas ordförråd samt direktivets komplexitet.

Mitt material visar att undervisningsinnehållet anknyter till vilket språk läraren använder. I synnerhet grammatik undervisas på finska, och därför ger läraren direktiv på finska i sekvenser där klassen går igenom grammatik. Svenska används mera när direktiven anknyter till andra övningar än grammatikövningar, och i synnerhet rutinmässiga anvisningar ges på svenska. Kodväxling och lån inom en direktivsekvens är också vanligt. Läraren kan ge ett direktiv på svenska och översätta de svåraste orden till finska för att se till att alla elever hänger med eller hon kan ge största delen av direktivet på finska men tillägga något rutinmässigt på svenska.

Kontextuella faktorer är viktiga med tanke på språkvalet men lärarens individuella strategi är ändå avgörande.

Språkvalet kommenteras inte i mitt material utan lärarna och eleverna orienterar sig mot en tvåspråkig kod. Eleverna talar vanligen finska om läraren inte explicit har sagt att övningen ska göras på svenska eller om användningen av svenska inte är underförstådd på basis av övningens karaktär. Språket byts smidigt och i synnerhet läraren kan använda båda språken inom samma tur. Tvåspråkigheten är ännu vanligare när det är fråga om sekvenser. Läraren reparerar inte elevernas finskspråkiga yttranden. I detta avseende avviker mitt material från Slotte-Lüttges (2005: 190) resultat. Hennes material har spelats in i en skola där en stor del av eleverna har en tvåspråkig bakgrund. Kontexten i den här skolan resulterar i att läraren reparerar elevernas finska ord genom att ange den svenska motsvarigheten. I mitt material är finska ett legitimt språk i svenskundervisningen. Eleverna brukar tala ett språk inom en tur. Lärarna svarar på reparationsinitiativen på samma språk som de har använt i det ursprungliga direktivet, men de reparerar inte reparationsinitiativen på finska.

8.4 Slutord

Min studie har belyst svenskundervisningen i dagens Finland som ett exempel på en tvåspråkig institutionell kommunikation. Dess rön öppnar flera möjligheter för framtida forskning. De viktigaste aspekterna i min undersökning är valet av språk samt användningen av direktiv i institutionella kontexter. Lärarens direktiv kunde jämföras med chefens direktiv på arbetsplatser där både svenska och finska används. En möjlig utgångspunkt kunde även vara att jämföra huruvida och hur direktiv kommenteras språkligt i olika institutionella sammanhang. Även inom svenskundervisningen i finska skolor finns det rikligt med möjliga forskningsfrågor. Ett alternativ skulle kunna vara att jämföra privatundervisning för *en* elev med undervisning i klassrummet, för att kunna analysera om det finns skillnader mellan samtal med två deltagare, alltså dyader, och gruppssamtal i undervisningskontexten. I och med att klassrumssamtal på svensklektioner i Finland är ett relativt utforskat område skulle till exempel en detaljerad analys av multimodalitet och reparationer i klassrummet behövas.

Klassrummet är en specifik kontext för en analys av direktiv eftersom nästan allt som läraren säger kan tolkas som direktiv. Utgångspunkten är att eleverna gör vad läraren säger att de ska

göra, oberoende av hur läraren formulerar sina direktiv. Motsvarande formuleringar skulle möjligen inte tolkas som direktiv i något annat sammanhang.

Mitt material omfattar 25 timmar, vilket kan anses vara ett stort material för en samtalsanalytisk studie. Man ska dock vara försiktig med att generalisera resultaten för inspelningssituationen kan ha påverkat både elevernas och lärarens beteende i synnerhet när det gäller arbetsrodirektiv. Att eleverna vet att deras tal dokumenteras har möjligen lett till färre störningar i arbetsron, vilket syns till exempel i att svordomar är ytterst sällsynta i materialet. Det är också möjligt att lärarna har velat undvika delikata aspekter i sin undervisning och låtit bli att ingripa i alla störningar för att inte hota sitt eget och elevernas ansikte. Det finns inga skäl att anta att inspelningen har påverkat hur arbetsrodirektiven har formulerats syntaktiskt. Utan kameror skulle mängden arbetsrodirektiv kanske ha varit större men jag tycker att materialet är representativt för svenskundervisningen i finska skolor. Undervisningen är rätt homogen tack vare de nationella grunderna för läroplanen som styr undervisningens institutionella syfte.

Den största skillnaden mellan arbetsrodirektiv och anvisningsdirektiv är att de förstnämnda är korta och strävar efter att avbryta verksamheten endast minimalt, medan de senare kan byggas ut till komplexa sekvenser. Anvisningsdirektiven förverkligar agendan, medan läraren använder arbetsrodirektiv för att kunna försäkra sig om arbetsron och återvända till agendan. Anvisningsdirektiv kan i viss mån planeras på förhand och behovet av dem är beroende av lärarens lektionsplan. Arbetsrodirektiv är däremot responsiva och elevernas beteende inverkar på behovet av dem. Dock kan läraren bestämma om hon ingriper i störningen eller om hon låter bli.

Klassrumssamtal uppvisar många drag som är karakteristiska för institutionella samtal. Mitt material visar att interaktionen på svensklektioner är uppgiftsorienterad och om eleverna försöker avvika från agendan ingriper läraren snabbt i störningen med hjälp av arbetsrodirektiv. Plenarsekvenserna förverkligar syftet, som är att eleverna lär sig svenska så gott som hela tiden. Det är mycket ovanligt att diskussionen kommer in på ett sidospår och att andra topiker än de som hör till lektionens agenda tas upp. Turtagningen följer inte samma principer som i vardagliga samtal. Läraren är den deltagare som alltid har tillgång till samtalsgolvet utan att hon behöver be om tillstånd.

Direktiv får en stor del av samtalsutrymmet i klassrummet i och med att varje lektion innehåller flera övningar vilka alla läraren ska ge instruktioner för. Språkvalet i direktivsekvenser inverkar således på hurdan språklig verklighet eleverna befinner sig i under svensklektionerna. En beskrivning av hur arbetet pågår i klassrummet där finskspråkiga elever lär sig svenska som det andra inhemska språket kan öka lärarnas kännedom om hur deras direktiv inverkar på elevernas inlärningsprocess. Det ger lärare en möjlighet att reflektera över hur de kan använda direktiv på ett effektivt sätt som stöder undervisningens institutionella syfte vilket är att eleverna lär sig svenska.

Utöver forskare kan även lärarutbildare och lärare ha nytta av mina resultat. Minimala arbetsrodirektiv, såsom *ssh*, kan användas först, då det inte nödvändigtvis behövs några uppgraderade direktiv som avbryter undervisningssamtalet för en längre tid. Längre och komplicerade anvisningar kan spjälkas upp och levereras stegvis, då de inte leder till lika många reparationsinitiativ. Min analys visar att olika lärare väljer olika strategier när det gäller språkvalet. Språkvalet kommenteras inte i mitt material, det vill säga det uppstår inte lärarturer som motiverar varför läraren väljer svenska respektive finska. Att erbjuda eleverna möjligheter att höra svenska på lektionerna och få modeller för sitt eget språkbruk är viktigt men läraren ska också säkerställa att alla elever får tillräckligt med information för att kunna genomföra uppgiften. Läraren står alltså inför ett dubbelt mål. Såsom mina exempel visar kan läraren till exempel översätta nya ord till finska efter att först ha angett dem på svenska. Eftersom tidsresursen är knapp i skolorna skulle också direktivsekvenserna kunna ägnas åt att utvidga elevernas ordförråd i svenska och öka deras pragmatiska kompetens, också när läraren ger instruktioner för mindre rutinmässiga övningar. Att läraren använder svenska i sina direktiv är en viktig del av lärarens roll som språklig modell.

Litteratur

Adelswärd, Viveka, 1995: Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. I: *Folkmålsstudier* 36. S. 109–137.

Adelswärd, Viveka & Aronsson, Karin & Jönsson, Linda & Linell, Per, 1987: The unequal distribution of interactional space: Dominance and control in courtroom interaction. I: *Text* 7 (4). S. 313–346.

Adelswärd, Viveka & Sachs, Lisbeth, 2003: The messenger's dilemmas – giving and getting information in genealogical mapping for heredity cancer. I: *Health, risk & society* 5 (2). S. 125–138.

Alanen, Riikka & Hinkkanen, Hanna-Maria & Säde, Anna-Leena & Mäntylä, Katja, 2006: Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista. I: Alanen, Riikka & Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (red.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 121–150.

Alcázar, Asier & Saltarelli, Mario, 2014: *The Syntax of Imperatives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alpert, Bracha, 1991: Students' Resistance in the Classroom. I: *Anthropology & Education Quarterly* 22 (4). S. 350–366.

Andrén, Mats & Sanne, Johan M. & Linell, Per, 2010: Striking the balance between formality and informality in safety-critical communication: Train traffic control calls. I: *Journal of Pragmatics* 42 (1). S. 220–241.

Anward, Jan & Nordberg, Bengt, 2005: Inledning. I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.): *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 5–9.

Arminen, Ilkka 1998: *Therapeutic interaction. A study of mutual help in the meetings of alcoholics anonymous*. Helsinki: The Finnish Foundation for Alcohol Studies. Vol. 45.

Arminen, Ilkka, 2000: On the context sensitivity of institutional interaction. I: *Discourse & Society* 11 (4). S. 435–458.

Arminen, Ilkka, 2005: *Institutional Interaction. Studies of Talk at Work*. Aldershot: Ashgate.

Aronsson, Karin & Thorell, Mia, 1999: Family politics in children's play directives. I: *Journal of Pragmatics* 31 (1). S. 25–48.

Atkinson, Maxwell J., 1982: Understanding formality: the categorization and production of 'formal' interaction. I: *The British Journal of Sociology* 33 (1). S. 86–117.

Auer, Peter, 2005: Projection in interaction and projection in grammar. I: *Text* 25 (1). S. 7–36.

Auvinen, Jonna, 2001: *Ja kaikki kuuntelee nyt ohjeita – Tapaustutkimus luokanopettajan ohjailevasta puheesta 1. ja 3. luokalla*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Bakhtin, M. M., 1986 [1953]: The Problem of Speech Genres. I: Emerson, Caryl & Holquist, Michael (red.): *M. M. Bakhtin, Speech Genres and Other Late Essays*. Översatt av Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press. S. 60–102.

Bagga-Gupta, Sangeeta, 2001: Tid, rum och visuell tvåspråkighet. I: Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (red.): *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber. S. 125–142.

Beach, Wayne A., 1993: Transitional regularities for 'casual' "Okay" usages. I: *Journal of Pragmatics* 19 (4). S. 325–352.

Berg, Maarit, 2003: *Syytöksiä ja epäilyksiä. Toimittajan ja poliitikon vuorovaikutuksesta televisiokeskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Bergman-Claeson, Görel, 1994: *Vi svenskar, vi människor och bomben. En semantisk analys av identifikationsramar och fiendebilder i pressdebatten om svenskt atomvapen 1952–1959*. Uppsala: Uppsala universitet.

Bergström, Marina, 2011: Blivande svensklärares åsikter om att undervisa på och i svenska. I: Niemi, Sinikka & Söderholm, Pirjo (red.): *Svenskan i Finland 12*. Joensuu: Östra Finlands universitet. S. 237–245.

Bister, Melina 2014: *Topikövergång i textbaserade gruppsamtal*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet.

Bockgård, Gustav, 2007: Syntax och prosodi vid turbytesplatser. Till beskrivningen av svenskans turtagning. I: Engdahl, Elisabet & Londen, Anne-Marie (red.): *Interaktion och kontext. Nio studier av svenska samtal*. Lund: Studentlitteratur. S. 139–183.

Brown, Penelope & Levinson, Stephen C., 1987: *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Candela, Antonia, 1999: Students' Power in Classroom Discourse. I: *Linguistics and Education* 10 (2). S. 139–163.

Christie, Frances, 2002: *Classroom Discourse Analysis. A functional perspective*. London och New York: Continuum.

Clift, Rebecca, 1999: Irony in conversation. I: *Language in Society* 28 (4). S. 523–553.

Copp Mökkönen, Alicia, 2012: Social organization through teacher-talk: Subteaching, socialization and the normative use of language in a multilingual primary class. I: *Linguistics and Education* 23 (3). S. 310–322.

Couper-Kuhlen, Elizabeth, 2009: On combining clauses and actions in interaction. I: *Virittäjä* 113 (3), nätbilaga. <http://journal.fi/virittaja/article/view/4206/3923>

Couper-Kuhlen, Elizabeth, 2014: What does grammar tell us about action? I: *Pragmatics* 24 (3). S. 623–647.

Craven, Alexandra & Potter, Jonathan, 2010: Directives: Entitlement and contingency in action. I: *Discourse Studies* 12 (4). S. 419–442.

Curl, Traci S. & Drew, Paul, 2008: Contingency and Action. A Comparison of Two Forms of Requesting. I: *Research on Language and Social Interaction* 41 (2). S. 129–153.

Dafouz, Emma & Hibler, Abbie, 2013: ‘Zip Your Lips’ or ‘Keep Quiet’: Main Teachers’ and Language Assistants’ Classroom Discourse in CLIL Settings. I: *The Modern Language Journal* 97 (3). S. 655–669.

Dalton-Puffer, Christiane, 2003: Telling each other to do things in class: directives in content and language integrated classrooms. I: *Vienna English Working Papers* 12 (1). S. 3–23.

Dalton-Puffer, Christiane, 2005: Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrated classrooms. I: *Journal of Pragmatics* 37 (8). S. 1275–1293.

Dalton-Puffer, Christiane & Nikula, Tarja, 2006: Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. I: *Applied Linguistics* 27 (2). S. 241–267.

Deroye, Katrien L. B. & Taverniers, Miriam, 2012: ‘Ignore that ’cause it’s totally irrelevant’: Marking lesser relevance in lectures. I: *Journal of Pragmatics* 44 (14). S. 2085–2099.

Doyle, Walter, 1992: Curriculum and pedagogy. I: Jackson, Philip E. (red.): *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Project*. New York: Macmillan. S. 486–516.

Drew, Paul, 1997: ‘Open’ class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. I: *Journal of Pragmatics* 28 (1). S. 69–101.

Drew, Paul & Heritage, John, 1992: Analyzing talk at work: An introduction. I: Drew, Paul & Heritage, John (red.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 3–65.

Drew, Paul & Couper-Kuhlen, Elizabeth, 2014: Requesting – from speech act to recruitment. I: *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 1–34.

Du Bois, John W., 1991: Transcription design principles for spoken discourse research. I: *Pragmatics* 1 (1). S. 71–106.

Duff, Patricia & Polio, Charlene, 1990: How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? I: *The Modern Language Journal* 74 (2). S. 154–166.

Edlund, Ann-Catrine & Erson, Eva & Milles, Karin, 2007: *Språk och kön*. Norstedts Akademista Förlag.

Egbert, Maria M., 1997a: Schisming: The Collaborative Transformation From a Single Conversation to Multiple Conversations. I: *Research on Language and Social Interaction* 30 (1). S. 1–51.

Egbert, Maria M., 1997b: Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation. I: *Journal of Pragmatics* 27 (5). S. 611–634.

Einarsson, Jan, 2009: *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, Jan & Hultman, Tor G., 1984: *Godmorgon pojkar och flickor: Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.

Emanuelsson, Jonas & Sahlström, Fritjof, 2008: The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. I: *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (2). S. 205–223.

Enfield, N. J., 2014: Human agency and the infrastructure for requests. I: *Requesting in Social Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 35–53.

Ervin-Tripp, Susan, 1976: Is Sybil there? The structure of some American English directives. *Language in Society* 5 (1). S. 25–66.

Etelämäki, Marja & Jaakola, Minna, 2009: “Tota” ja puhetilanteen todellisuus. I: *Virittäjä* 113 (2). S. 188–212.

Fairclough, Norman, 2001: *Language and Power*. 2:a upplagan. London: Longman.

Firth, Alan & Wagner, Johannes, 1997: On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. I: *The Modern Language Journal* 81 (3). S. 285–300.

Flowerdew, John & Tauroza, Steve, 1995: The Effect of Discourse Markers on Second Language Lecture. I: *Studies in Second Language Acquisition* 17 (4). S. 435–455.

Ford, Cecilia E. & Fox, Barbara A. & Thompson Sandra A., 1996: Practices in the construction of turns: the ”TCU” revisited. I: *Pragmatics* 6 (3). S. 427–454.

Forsblom-Nyberg, Ylva, 1995: Samtal som transkription. I: *Folkmålsstudier* 36. S. 53–74.

Fröjdman, Isabella, 2013: Språkklyftan mellan gymnasiet och universitetet. I: Matilainen, Mirjami & Siddall, Roy & Vaattovaara, Johanna (red.): *Muuttuva Kielikeskus – Språkcentrum i förändring – Language Centre in change*. Helsingfors: Språkcentrums publikationer 4. S. 111–130.

Gardner, Rod, 2013: Conversation Analysis in the Classroom. I: Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell Publishing. S. 593–611.

Glenn, Phillip, 2003: *Laughter in interaction*. Cambridge: University of Cambridge.

Goatly, Andrew, 1995: Directness, indirectness and deference in the language of classroom management: Advice for teacher trainees? I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 33 (3). S. 267–284.

Goffman, Erving, 1963: *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. The Free Press.

Goffman, Erving, 1981: *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.

Goodwin, Charles 2000: Action and embodiment within situated human interaction. I: *Journal of Pragmatics* 32 (10). S. 1489–1522.

Goodwin, Charles & Heritage, John, 1990: Conversation Analysis. I: *Annual Review of Anthropology* 19. S. 283–307.

Green-Vänttinen, 1996: Hej vi har int merirosvo på vårt lag. Kodväxling och lån i tvåspråkiga barns samtal. I: Ivars, Ann-Marie & Londen, Anne-Marie & Nyholm, Leif & Saari, Mirja & Tandefelt, Marika (red.): *Svenskans beskrivning 21*. Lund: University Press. S. 112–121.

Green-Vänttinen, Maria, 2001: *Lyssnaren i fokus. En samtalanalytisk studie i uppbackningar*. Studier i nordisk filologi 79. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Green-Vänttinen, Maria & Korkman, Christina & Lehti-Eklund, Hanna, 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet.

Greene, Carole, 2009: *Conversation Analysis. A study of Institutional Interaction and Gender in a Russian Classroom*. University of Alberta.

Grunderna för gymnasiets läroplan 2003. Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Haakana, Markku, 1999: *Laughing matters. A conversation analytical study of laughter in doctor-patient interaction*. Oppublicerad doktorsavhandling.

Haakana, Markku, 2000: Institutionaalista naurua. I: *Virittäjä* 104 (1). S. 89–94.

Haakana, Markku, 2001: Lääkäri, potilas ja nauru. I: Sorjonen, Marja-Leena & Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (red.): *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino. S. 135–159.

Haakana, Markku, 2011: *Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet*. I: *Virittäjä* 115 (1). S. 36–67.

Haakana, Markku & Laakso, Minna & Lindström, Jan, 2009: Introduction: Comparative dimension of talk in interaction. I: Haakana, Markku & Laakso, Minna & Lindström, Jan (red.): *Talk in Interaction. Comparative Dimensions*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 15–47.

Haakana, Markku & Raevaara, Liisa & Ruusuvuori, Johanna, 2001: Lääketieteen termit lääkärin ja potilaan vuorovaikutuksessa. I: Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku & Raevaara, Liisa (red.): *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 196–222.

Haapala, Johanna, 2003: Anteeksi, voitteko puhua hitaasti vai Ole sinä hiljaa mies? *Kohteliaisuus suomi toisena kielenä -oppikirjojen dialogien direktiiveissä*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Hakulinen, Auli, 1996: Keskustelunanalyysin profiilista ja tilasta. I: Hakulinen, Auli (red.): *Kieli 10. Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Helsinki: Suomen kielen laitos. Helsingin yliopisto. S. 9–22.

Halliday, M. A. K., 1994: *An introduction to functional grammar*. 2:a upplagan. London: Edward Arnold.

Halonen, Mia, 2002: *Kertominen terapian välineenä. Tutkimus vuorovaikutuksesta myllyhoidon ryhmäterapiassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

ten Have, Paul, 1999: *Doing Conversation Analysis*. London: SAGE Publications.

He, Agnes Weiyun, 2000: The Grammatical and Interactional Organization of Teacher's Directives: Implications for Socialization of Chinese American Children. I: *Linguistics and Education* 11 (2). S. 119–140.

He, Agnes Weiun, 2004: CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom. I: *The Modern Language Journal* 88 (4). S. 568–582.

Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof, 2003: Om användning av videoinspelning i fältarbete. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2). S. 24–41.

Heikkinen, Suvi, 2010: *Lärarens användning av svenska i högstadium och i gymnasium – en fallstudie*. Pro gradu-avhandling. Vasa universitet.

Heinemann, Trine, 2006: ‘Will you or can’t you?’: Displaying entitlement in interrogative requests. I: *Journal of Pragmatics* 38 (7). S. 1081–1104.

Heinemann, Trine, 2009: Managing unavoidable conflicts in caretaking of the elderly: humor as a mitigating resource. I: *International Journal of the Sociology of Language* 200. S. 103–127.

Hellermann, John, 2009: Practices for dispreferred responses using *no* by a learner of English. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47 (1). S. 95–126.

Heritage, John, 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Heritage, John, 2012: Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. I: *Research on Language and Social Interaction* 45 (1). S. 1–29.

Heritage, John & Atkinson, J. Maxwell, 1984: Introduction. I: Atkinson, J. M. & Heritage, John (red.): *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–20.

Heritage, John & Sefi, Sue, 1992: Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. I: Drew, Paul & Heritage, John (red.): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 359–417.

Hietala, Miina, 2012: *Kielellisen vaihtelun muutos luokahuoneessa. Pitkittäistutkimus lapualaisesta alakoulusta vuosina 2008–2012*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hutchby, Ian & Wooffit, Robin, 1998: *Conversation Analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity.

Hyttiäinen, Johanna, 2007: *Lärarens direktiv i svenskundervisningen i grundskolan*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Ijäs-Kallio, Taru, 2011: *Patient Participation in Decision Making Process in Primary Care. A conversation analytic study*. Tampere: Acta Universitatis Tampereensis 1630.

ISK = *Iso suomen kielioppi*, 2004. Hakulinen, Auli & Vilkuna, Maria & Korhonen, Riitta & Koivisto, Vesa & Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja (red.) SKST 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Jakonen, Teppo, 2014: *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä studies in humanities 235. Jyväskylä universitet.

Jansson, Gunilla, 2010: Handledning i hybrida kontexter. I: *Språk och stil* 20. S. 189–219.

Jary, Mark & Kissine, Mikhail, 2014: *Imperatives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jefferson, Gail, 1985: An exercise in the transcription and analysis of laughter. I: van Dijk, Teun (red.): *Handbook of discourse analysis*. Vol. 3. S. 25–34.

Jefferson, Gail, 1987: On exposed and embedded correction in conversation. I: Button, Graham & Lee, John R. E. (red.): *Talk and Social Organization*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 86–100.

Jones, Aled, 2009: Creating history: documents and patient participation in nurse-patient interviews. I: *Sociology of Health & Illness* 31 (6). S. 907–923.

Joutseno, Jutta, 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. I: Tainio, Liisa (red.): *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. S. 181–209.

Jäppinen, Leo, 2014: *Suomenopettajien kielivalinnat. Käytännöt, motiivit, käsitykset*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Kaikkonen, Laura, 2011: *Kuinka kielioppia opetetaan peruskoulussa? Tapaustutkimus kieliopin opetuksesta ja opetuksen sisällöistä 6. luokalla*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Kajanne, Milla, 2001: *Kansalaiset kysyjinä. Yleisön kysyminen osana vuorovaikutusta television EU-keskusteluissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kapellidi, Charikleia, 2013: The organization of talk in school interaction. I: *Discourse Studies* 15(2). S. 185–204.

Karvonen, Katri, 2007: Puheenvuoro oppilaalle. I: Tainio, Liisa (red.): *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. S. 119–138.

Kasper, Gabriele, 1985: Repair in Foreign Language Teaching. I: *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2). S. 200–215.

Kasper, Gabriele & Kim, Younhee, 2007: Handling Sequentially Inapposite Responses. I: Hua, Zhu & Seedhouse, Paul & Cook, Vivian (red.): *Language learning and teaching as social interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 22–41.

Keravuori, Kyllikki, 1988: *Ymmärränsä tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kinnell, Ann Marie K. & Maynard, Douglas W., 1996: The delivery and receipt of safer sex advice in pretest counseling sessions for HIV and AIDS. I: *Journal of Contemporary Ethnography* 24 (4). S. 405–437.

Kleemola, Sari, 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. I: Tainio, Liisa (red.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. S. 61–89.

Koole, Tom, 2007: Parallel activities in the classroom. I: *Language and Education* 21 (6). S. 487–501.

Korpela, Eveliina, 2002: Lapset lääkäreinä ja potilaina. Miten institutionaalisia rooleja ilmaistaan leikissä? I: *Virittäjä* 106 (1). S. 2–34.

Korpela, Eveliina, 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kotthoff, Helga, 2003: Responding to irony in different contexts: on cognition in conversation. I: *Journal of Pragmatics* 35 (9). S. 1387–1411.

Kurhila, Salla, 2000: Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? I: *Virittäjä* 104 (2). S. 170–187.

Kurhila, Salla, 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Doktorsavhandling i finska språket. Helsingfors universitet.

Kuula, Arja, 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kääntä, Leila, 2004: *“No need necessarily to show off!” Directives as situated activity in L2 classroom interaction*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä universitet.

Kääntä, Leila, 2008: Opettajan arvioivat vuorot oppilaiden toiminnan ohjailemisen keinoina englanninkielisessä aineenopetuksessa. I: Leppänen, Sirpa & Nikula, Tarja & Kääntä Leila (red.): *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 73–106.

Kääntä, Leila, 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective*. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylä universitet.

Kääntä, Leila & Piirainen-Marsh, Arja, 2013: Manual Guiding in Peer Group Interaction: A Resource for Organizing a Practical Classroom Task. I: *Research on language and social interaction* 46 (4). S. 322–343.

Labov, William, 1972: *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Labov, William & Fanshel, David, 1977: *Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.

Laitinen, Lea, 1995: Nollapersoonaa. I: *Virittäjä* 99 (3). S. 337–358.

Landqvist, Håkan, 2001: *Råd och ruelse. Moral och samtalsstrategier i Giftinformationscentralens telefonrådgivning*. Uppsala: Uppsala universitet.

Lappalainen, Hanna, 2001: Variaationitutkimuksen ja keskustelunalyysin näkökulmat toisiaan täydentämässä. I: Halonen, Mia & Routarinne, Sara (red.): *Kieli 13. Keskustelunalyysin näkymiä*. Helsinki: Suomen kielen laitos. Helsingin yliopisto. S. 155–184.

Lappalainen, Hanna, 2006: Pronominisubjektin käytöstä ja poisjätöstä Kelan asiointikeskusteluissa. I: Nordlund, Taru & Onikki-Rantajääskö, Tiina & Suutari, Toni (red.): *Kohtauspaikkana kieli. Näkökulmia persoonaan, muutoksiin ja valintoihin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 37–64.

Leech, Geoffrey N., 1983: *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Lehti-Eklund, Hanna, 2003: The grammaticalization of *alltså* and *således*: Two Swedish conjuncts revisited. I: Cuyckens, Hubert & Dirven, René & Taylor, John R. (red.): *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 123–162.

Lehti-Eklund, Hanna, 2012: Code-switching to first language in repair – A resource for students’ problem solving in a foreign language classroom. I: *International Journal of Bilingualism* 17 (2). S. 132–152.

Lehti-Eklund, Hanna & Green-Vänttinen, Maria, 2010: *Svenska i finska grundskolor*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet.

Lehtinen, Esa, 2002: *Raamatun puhuttelussa. Teksti, kokemus ja vuorovaikutus adventistien raamatuntutkistelussa*. Tampere: Acta Electronica Universitat Tamperensis 208.

Lehtinen, Esa, 2005: Tiedonanto vai neuvo? Toimintojen välistä rajankäyntiä perinnöllisyysneuvonnan vuorovaikutuksessa. I: Kuure, Leena, Kärkkäinen, Elise & Saarenkunnas, Maarit (red.): *Kieli ja sosiaalinen toiminta*. AFinLAs årsbok 63. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. S. 149–160.

Lehtovaara, Katri, 2002: 4- ja 7-vuotiaan lapsen miksi-kysymykset aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. I: *Virittäjä* 106 (1). S. 35–57.

Leiber, Inkeri, 2003: *EX CATHEDRA: instituutio puhuu. Saarnan ja opetuspuheen intersubjektiaalisia piirteitä*. Oulu: Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Oulun yliopisto.

Leiwo, Matti & Kuusinen, Jorma & Nykänen, Päivi & Pöyhönen, Minna-Riitta, 1987: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

van Lier, Leo, 2007: Action-based teaching, autonomy and identity. I: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1). S. 46–65.

Lilja, Niina, 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylä universitet.

Liljestrand, Johan, 2002: *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro universitet.

Lindberg, Inger, 1996: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lindfors, Pirjo, 2005: *Homeopaatin vastaanotolla. Tutkimus vuorovaikutuksesta ja päätöksenteosta*. Tampere: Acta Electronica Universitat Tamperensis 456.

Lindholm, Camilla, 1999: *Frågor och responser i läkare–patientsamtal*. Licentiatavhandling. Helsingfors universitet.

Lindholm, Camilla, 2003: *Frågor i praktiken. Flerledade frågeturer i läkare–patientsamtal*. Studier i nordisk filologi 81. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Lindholm, Camilla, 2016: *Keskustelunanalyysi ja etnografia*. I: Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla (red.): *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino. S. 331–348.

Lindström, Anna, 2003: Skärningspunkter mellan sociala och språkliga strukturer i studier av tal-i-interaktion. I: *Folkmålsstudier* 42. S. 91–111.

Lindström, Anna, 2005: Language as social action. A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. I: Hakulinen, Auli & Selting, Margret (red.): *Syntax and Lexis in Conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction*. Philadelphia: John Benjamins. S. 209–230.

Lindström, Anna & Bagerius, Henric, 2002: Uppmanande aktiviteter i hemtjänsten. I: Sundman, Marketta & Londen, Anne-Marie (red): *Svenskans beskrivning* 25. Åbo: Åbo universitet. S. 132–141.

Lindström, Anna & Heinemann, Trine, 2009: Good Enough: Low-Grade Assessments in Caregiving Situations. I: *Research on language and social interaction* 42 (4). S. 309–328.

Lindström, Anna & Ridell, Karin, 2005: Att inte vara till besvär. En studie av hur pensionärer efterfrågar praktisk hjälp under hemtjänstbesök. I: Anward, Jan & Nordberg, Bengt (red.): *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalsspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 109–117.

Lindström, Jan, 2000: Hälsning, tack och avsked. Artighetsfraser i institutionella samtal. I: Keski-Raasakka, Kyllikki & Söderholm, Pirjo (red.): *Svenskan i Finland* 5. Joensuu: Joensuu universitet. S. 139–149.

Lindström, Jan, 2008: *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Lindström, Jan & Fremer, Maria, 2013: God morron alla nordister. Den första minuten under föreläsningar. I: Lönnroth, Harry & Pilke, Nina & Rossi, Paula (red.): *Tidskriften Nordiska Språk. Artiklar, smärre bidrag och recensioner 2001–2010*. Vasa universitet. S. 120–144.

Lindström, Jan & Lindholm, Camilla, 2009: 'May I ask' Question frames in institutional interaction. I: Haakana, Markku & Laakso, Minna & Lindström, Jan (red.): *Talk in Interaction. Comparative Dimensions*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 180–205.

Linell, Per, 1990: De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. I: *Forskning om utbildning* 17 (4). S. 18–35.

Linell, Per, 1998: Leken och avgörandet: försök till en elementär samtalstypologi. I: Lehti-Eklund, Hanna & Mazzarella, Merete & Saari, Mirja (red.): *Samtalsstudier*. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsingfors universitet. S. 155–164.

Linell, Per, 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Linell, Per & Gustavsson, Lennart, 1987: *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. (SIC 15). Linköping: Tema Kommunikation.

Londen, Anne-Marie, 1994: So what else is new. Om samtalsstilen under en herrmiddag. I: Cassirer, Peter & Malmgren, Sven-Göran (red.): *Stilsymposiet i Göteborg 21–23 maj 1992*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 181–205.

Londen, Anne-Marie, 1995: Samtalsforskning: en introduktion. I: *Folkmålsstudier* 36. S. 11–52.

Londen, Anne-Marie, 1997: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. I: Tainio, Liisa (red.): *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. S. 56–74.

Lundström, Fredrik, 2010: Eleven tar plats: språk, turtaging och multimodalitet i klassrummet. I: Lindholm, Camilla & Lundström, Jan (red.): *Språk och interaktion 2*. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Helsingfors universitet. S. 171–201.

Macbeth, Douglas H., 1990: Classroom order as practical action: the making and un-making of a quiet reproach. I: *British Journal of Sociology of Education* 11 (2). S. 189–214.

Macbeth, Douglas, 2004: The relevance of repair for classroom correction. I: *Language in Society* 33 (5). S. 703–736.

Margutti, P. 2006: “Are you human beings?” Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. I: *Linguistics and Education*, 17 (4). S. 313–346.

Margutti, Piera, 2011: Teachers’ reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do ‘wrong’. I: *Linguistics and Education* 22 (4). S. 330–347.

Margutti, Piera & Piirainen-Marsh, Arja, 2011: The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction. I: *Linguistics and Education* 22 (4). S. 305–309.

Markee, Numa, 2005: Conversation Analysis for Second Language Acquisition. I: Hinkel, Eli (red.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 355–374.

Markee, Numa & Kasper, Gabriele, 2004: Classroom Talks. An introduction. I: *The Modern Language Journal* 88 (4). S. 491–500.

Marttila, Saila, 2014: *Keskustelun organisoiminen ja osallistujien roolit kaksikielisessä graduseminaarissa. Keskustelunanalyttinen tutkimus reseptiivisen kaksikielisyyden periaatteella toteutetusta graduseminaarista*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

McHoul A. W., 1990: The organization of repair in classroom talk. I: *Language in Society* 19 (3). S. 349–377.

Melander, Helen & Sahlström, Fritjof, 2009: In tow of the blue whale. Learning as interactional changes in topical orientation. I: *Journal of Pragmatics* 41 (8). S. 1519–1537.

Mikkola, Piia A., 2016: *Teksti, agenda, artefakti. Kehityskeskustelulomakkeen erilaiset roolit kehityskeskustelujen topikaalisissa siirtymissä*. Acta Wasaensia 353. Vaasan yliopisto.

Minick, Norris, 1993: Teachers's directives: The social construction of "literal meanings" and "real worlds" in classroom discourse. I: Chaiklin, Seth & Lave, Jean (red.): *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 343–374.

Mitchell, Rosamond & Myles, Florence, 2004: *Second language learning theories*. London: Arnold.

Mori, Junko & Markee, Numa, 2009: Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction. I: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47 (1). S. 1–9.

Mortensen, Kristian, 2008: *Instructions and Participation in the Second Language Classroom*. University of Southern Denmark.

Myers-Scotton, Carol, 1995: A lexically based model of code-switching. I: Milroy, Lesley & Muysken, Pieter (red.): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 233–256.

Mäenpää, Heli, 2010: *Svensklärarnas användning av svenska och finska i klassrummet*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Neill, Sean, 1991: *Classroom nonverbal communication*. London: Routledge.

Niemelä, Nina, 2008: *Interaktion i helklass under ett tema i språkbäda*. Acta Wasaensia 194. Vasa universitet.

Niemi, Eeva, 2013: *Pedagogisesti toimivat tehtävänannot luokkahuonevuorovaikutuksessa*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Niemi, Jarkko, 2014: Two 'yeah but' formats in Finnish. The prior action engaging *nii mut* and the disengaging *joo mut* utterances. I: *Journal of Pragmatics* 60. S. 54–74.

Nikander, Pirjo, 2008: Working with Transcripts and Translated Data. I: *Qualitative Research in Psychology* 5 (3). S. 225–231.

Nikula, Tarja, 2005: English as an object and tool of study in classrooms. Interactional effects and pragmatic implications. I: *Linguistics and Education* 16 (1). S. 27–58.

Nikula, Tarja, 2007: Speaking English in Finnish content-based classrooms. I: *World Englishes* 26 (2). S. 206–223.

Nikula, Tarja & Kääntä, Leila, 2011: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. I: Kalaja, Paula & Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. S. 49–67.

Norema, Anne, 2014: *"Miksi tytöt pissaa niiiin hitaasti"*. *Eräiden vessakirjoitusten kielellistä analyysia*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Norrby, Catrin, 1996: *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

Norrick, Neal R., 1991: On the organization of corrective exchanges in conversation. I: *Journal of Pragmatics* 16 (1). S. 59–83.

Nuolijärvi, Pirkko & Tiittula, Liisa, 2011: Irony in political television debates. I: *Journal of Pragmatics* 43 (2). S. 572–587.

Nylund, Mats, 2000: *Iscensatt interaktion. Strukturer och strategier i politiska mediesamtal*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Ochs, Elinor, 1979: Transcription as theory. I: Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (red.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press. S. 43–72.

O’Connell, Daniel C. & Kowal, Sabine, 1994: Some *current* transcription systems for spoken discourse: a critical analysis. I: *Pragmatics* 4 (1). S. 81–107.

Ogden, Richard, 2001: Turn transition, creak and glottal stop in Finnish talk-in-interaction. I: *Journal of the International Phonetic Association* 31 (1). S. 139–152.

Payne, George & Hustler, David, 1980: Teaching the Class: the practical management of a cohort. I: *British Journal of Sociology of Education* 1 (1). S. 49–66.

Peräkylä, Anssi, 1998: Auktoriteetti vuorovaikutuksessa. Potilaiden vastaukset lääkärin diagnoosiin. I: Lahikainen, Anja Riitta & Pirttilä-Backman Anna-Maija (red.): *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki: Otava. S. 192–207.

.

Peräkylä, Anssi, 2007: Lääkäri, kieli ja valta. I: *Duodecim* 123 (23). S. 2875–2879.

Peräkylä, Anssi & Ruusuvuori, Johanna & Vehviläinen, Sanna, 2005: Introduction: Professional theories and institutional interaction. I: *Communication & Medicine* 2 (2). S. 105–109.

Piirainen-Marsh, Arja, 2011: Irony and the moral order of secondary school classrooms. I: *Linguistics and Education* 22 (4). S. 364–382.

Pitkänen-Huhta, Anne, 2003: *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä universitet.

Plejert, Charlotta & Samuelsson, Christina & Anward, Jan, 2010: Att få sista ordet. Om avslutande av sekvenser i samtal med personer med kommunikativa funktionshinder. I: Lindholm, Camilla & Lidström, Jan (red.): *Språk och interaktion 2*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet. S. 249–263.

Polio, Charlene G. & Duff, Patricia A., 1994: Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. I: *The Modern Language Journal* 78 (3). S. 313–326.

Pomerantz, Anita, 1984: Pursuing a response. I: Atkinson, J. M. & Heritage, John (red.): *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 152–164.

Pomerantz, Anita, 1986: Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. I: *Human Studies* 9 (2/3). S. 219–229.

Pomerantz, Anita, 1988: Offering a candidate answer: an information seeking strategy. I: *Communication Monographs* 55. S. 360–373.

Raevaara, Liisa, 1990: I: *No – Vuoronalkuinen partikkeli*. Hakulinen, Auli (red.): *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Helsinki: Suomen kielen laitos. Helsingin yliopisto. S. 147–161.

Raevaara, Liisa, 1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. I: Tainio, Liisa (red.): *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. S. 75–92.

Raevaara, Liisa, 2000: *Potilaan diagnoosiehdotukset lääkärin vastaanotolla. Keskusteluanalyttinen tutkimus potilaan institutionaalisista tehtävistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Raevaara, Liisa, 2001: Vastaamisesta institutionaalisenä toimintana. Esimerkkinä potilaan vastaukset lääkärin oirekysymyksiin. I: Halonen, Mia & Routarinne, Sara (red.): *Kieli 13. Keskustelunanalyysin näkymiä*. Helsinki: Suomen kielen laitos. Helsingin yliopisto. S. 47–69.

Raevaara, Liisa, 2004: ”Mitäs me sovittais”. s-partikkelin sisältävien hakukysymysten tehtävistä. I: *Virittäjä* 108. S. 531–558.

Raevaara, Liisa & Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. I: Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku & Raevaara, Liisa (red.): *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisia tutkimuksia*. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 11–38.

Raevaara, Liisa & Sorjonen, Marja-Leena & Lappalainen, Hanna, 2013: *Vuorovaikutus Kelan puhelinpalvelussa*. Kelan tutkimusosasta. Työpapereita 46/2013.

Rahtu Toini, 2010: Ironi som forskningsobjekt. Är det möjligt att forska i det som finns mellan raderna? I: Hartama-Heinonen, Ritva & Kukkonen, Pirjo (red.): *Kiasm*. Acta Translatologica Helsingiensia 1. Helsingfors: Helsingfors universitet. S. 129–136.

Rantala-Ekholm, Kati, 1999: *Kiekko liikkuu, kiekko liikkuu – jääkiekkovalmennuksen direktiiveistä*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Ridell, Karin, 2008: *Dansk-svenska samtal i praktiken. Språklig interaktion och ackommodation mellan äldre och vårdpersonal i Öresundsregionen*. Uppsala: Uppsala universitet.

Rihu, Katja, 2008: *Direktiivit terveydenhoitajan vastaanotolla*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Ristevirta, Jonna, 2007: Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. I: Tainio, Liisa (red.): *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. S. 241–260.

Rouhiainen, Anna & Lehtinen, Esa, 2009: Toiminnan moninaisuus perinnöllisyysneuvonnassa: Tuntemukset ja faktat sairaanhoitajan ja asiakkaiden välisessä keskustelussa. I: Kalliokoski, Jyrki & Nikko, Tuija & Pyhäniemi, Saija & Shore, Susanna (red.): *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAs årsbok 67. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. S. 139–155.

Rouhikoski, Anu, 2012: Koska meitä käsketään – tai pyydetään, neuvotaan ja ohjataan. I: *Gerontologia* 26 (4). S. 262–263.

Routarinne, Sara, 2003: *Tytöt äänessä. Parenteesit ja nouseva sävelkulku kertojan vuorovaikutuskeinona*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Ruusuvuori, Johanna, 2000: *Control in the medical consultation. Practices of giving and receiving the reason for the visit in primary health care*. Tampere: Acta Electronica Universitat Tamperensis 16.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa, 2005: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. I: Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (red.): *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Saari, Mirja, 1995: ”Jo, nu kunde vi festa nog”. Synpukter på svenskt språkbruk i Sverige och Finland. I: *Folkmålsstudier* 36. S. 75–108.

Saari, Mirja, 2006: Stadin ruotsi. I: Juusela, Kaisu & Nisula, Katariina (red.): *Helsinki kieliyhteisönä*. Helsinki: Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Helsingin yliopisto. S. 142–161.

Sacks, Harvey, 1987: On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. I: Button, Graham & Lee, John R. E. (red.): *Talk and social organisation*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 54–69.

Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail, 1974: A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. I: *Language* 50 (4). S. 696–735.

SAG = Teleman, Ulf & Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.

Sahlström, Fritjof, 1999: *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala: Uppsala universitet.

Sahlström, Fritjof, 2008: Ssh! Om hyssjanden i klassrum. I: *Kasvatus* 39 (5). S. 456–467.

Sahlström, Fritjof, 2009: Conversation Analysis as a Way of Studying Learning – An Introduction to a Special Issue of SJER. I: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2). S. 103–111.

Sahlström, Fritjof & Pörn, Michaela & Slotte-Lüttge, Anna, 2008: ”Mitä tarkoittaa speaking English?” Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skolan. I: Lindström, Jan & Kukkonen, Pirjo & Lindholm, Camilla & Mickwitz, Åsa (red.): *Svenskan i Finland 10*. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsingfors universitet. S. 293–310.

Saloviita, Timo, 2008: *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Savijärvi, Marjo, 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen, Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.

Schegloff, Emanuel A., 1997: Practices and actions. Boundary cases of other-initiated repair. I: *Discourse Processes* 23 (3). S. 499–545.

Schegloff, Emanuel A., 2007: *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail & Sacks, Harvey, 1977: The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. I: *Language* 53 (2). S. 361–382.

Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey, 1973: Opening up closings. I: *Semiotica* 8 (4). S. 289–327.

Scollon, Ron & Wong Scollon, Suzanne, 1995: *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.

Searle, John R., 1975: Indirect speech acts. I: Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (red.): *Speech acts*. New York: Academic Press. S. 59–82.

Seedhouse, Paul, 2004: *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analytic perspective*. Blackwell Publishing.

Seedhouse, Paul, 2005: “Task” as Research Construct. I: *Language Learning* 55 (3). S. 533–570.

Sellman, Jaana, 2008: *Vuorovaikutus ääniterapiassa: keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Helsingin yliopistonpuhetieteen laitoksen julkaisuja 54.

Seppänen, Eeva-Leena, 1989: Henkilöön viittaaminen puhetilanteessa. I: Hakulinen, Auli (red.): *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Helsinki: Suomen kielen laitos. Helsingin yliopisto. S. 195–222.

Seppänen, Eeva-Leena, 1997: Vuorovaikutus paperilla. I: Tainio, Liisa (red.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. S. 18–31.

Siitonen, Pauliina & Wahlberg, Karl-Erik & Karjalainen, Merja, 2012: Responssin puuttuminen perheneuvottelussa. I: *Puhe ja kieli* 32 (3). S. 103–126.

Simon, Diana-Lee, 2001: Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. I: Jacobson, Rodolfo (red.): *Codeswitching worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 311–342.

Sin, Chih Hoong, 2005: Seeking Informed Consent: Reflections on Research Practice. I: *Sociology* 39 (2). S. 277–294.

Sinclair, J. & Brazil, D., 1982: *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. & Coulthard, R. M., 1975: *Toward an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Skidmore, David & Murakami, Kyoko, 2010: How prosody marks shift in footing in classroom discourse. I: *International Journal of Educational Research* 49 (2–3). S. 69–77.

Skolverket, 2011: Ämnesplaner och kurser i gymnasieskolan 2011 – engelska. http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm?subjectCode=ENG (4.11.2011).

Slotte-Lüttge, Anna, 2005: *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Sorjonen, Marja-Leena, 2001: Lääkäriin ohjeet. I: Sorjonen, Marja-Leena & Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (red.): *Keskustelu lääkäriin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino. S. 89–111.

Sorjonen, Marja-Leena & Raevaara, Liisa & Lappalainen, Hanna, 2009: Mä otan tän. Käynnin syyn esittämisen tavat kioskilla. I: Lappalainen, Hanna & Raevaara, Liisa (red.): *Kieli kioskilla. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Tietolipas 219. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 90–119.

Sorjonen, Marja-Leena & Vepsäläinen, Heidi, 2016: The Finnish particle *no*. I: Auer, Peter & Maschler, Yael (red.): *NU/NÄ: A Family of Discourse Markers Across the Languages of Europe and Beyond*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 243–280.

Speer, Susan A. & Hutchby, Ian, 2003: From Ethics to Analytics: Aspects of Participants' Orientations to the Presence and Relevance of Recording Devices. I: *Sociology* 37 (2). S. 315–337.

Stivers, Tanya & Heritage, John, 2001: Breaking the sequential mold: Answering ‘more than the question’ during comprehensive history taking. I: *Text* 21 (1/2). S. 151–185.

Stivers, Tanya & Rossano, Federico, 2010: Mobilizing response. I: *Research on Language and Social Interaction* 43 (1). S. 3–31.

Stoltz, Joakim, 2011: *L’alternance codique dans l’enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d’interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Växjö, Kalmar: Linnaeus University Press.

Suomela, Sami & Alanen, Riikka & Mäntylä, Katja, 2006: Elekieltä – opettajan eleet, ilmeet ja katse englanninkielisessä opetuskeskustelussa. I: Alanen, Riikka & Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (red.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 99–119.

Suomensalo, Arja, 2013: Luokan työrauha häiriintyy. I: Kauppinen, Anneli (red.): *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 100–115.

Svennevig, Jan, 2012: The agenda as resource for topic introduction in workplace meetings. I: *Discourse Studies* 14 (1). S. 53–66.

Svensson, Staffan & Linell, Per & Kjellgren, Karin I., 2008: Making sense of blood pressure values in follow-up appointments. I: *International Journal of Cardiology* 123 (2). S. 108–116.

Svinhufvud, Kimmo, 2011: Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. I: *Virittäjä* 115 (2). S. 156–192.

Svinhufvud, Kimmo, 2013: *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena – Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Svinhufvud, Kimmo & Vehviläinen, Sanna, 2013: Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter. I: *Text & Talk* 33 (1). S. 139–166.

Swain, Merrill & Lapkin, Sharon, 2000: Task-based second language learning: the uses of the first language. I: *Language Teaching Research* 4 (3). S. 251–274.

Sääskilahti, Minna, 2009: Nesessiivirakenteet alkoholivalistusteksteissä. I: Heikkinen, Vesa (red.): *Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen*. Tietolipas 229. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 170–190.

Tainio, Liisa, 1997: Preferenssijäsennys. I: Tainio, Liisa (red.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. S. 93–110.

Tainio, Liisa, 2005: Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. I: Kuure, Leena & Kärkkäinen, Elise & Saarenkunnas, Maarit (red.): *Kieli ja sosiaalinen toiminta. AFinLAS årsbok* 63. S. 179–192.

Tainio, Liisa, 2007a: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. I: Tainio, Liisa (red.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. S. 291–311.

Tainio, Liisa, 2007b: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? I: Tainio, Liisa (red.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. S. 15–58.

Tainio, Liisa, 2008: Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. I: Routarinne, Sara & Uusi-Hallila, Tuula (red.): *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 146–164.

Tainio, Liisa, 2011: Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. I: *Linguistics and Education*. 22 (4). S. 330–347.

Tainio, Liisa, 2012: The role of Textbooks in Finnish Mother Tongue and Literature Classrooms. I: Lehti-Eklund, Hanna & Slotte-Lüttge, Anna & Silén, Beatrice & Heilä-Ylikallio, Ria (red.): *Skriftpraktiker hos barn och unga*. Åbo Akademi. S. 11–33.

Tainio, Liisa & Harjunen, Elina, 2005: Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. *Kasvatus* 33 (3). S. 172–186.

Tanner, Johanna, 2005: Tiedustelut suhteessa kysymyksiin ja direktiiveihin: kategorioiden kaksikasvoisuudesta. I: *Virittäjä* 109 (1). S. 89–97.

Tanner, Johanna, 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.

Tapper, Joanna, 1994: Directives Used in College Laboratory Oral Discourse. I: *English for Specific Purposes* 13 (3). S. 205–222.

Tengbergen, Maria, 2012: *Kantaa ottava opettaja: Tapaustutkimus arvioinnin funktioista luokkahuoneessa*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Tholander, Michael & Aronsson, Karin, 2003: Doing Subteaching in School Group Work. Positionings, Resistance and Participation Frameworks. I: *Language and Education* 17 (3). S. 208–234.

Thornborrow, Joanna, 2002: *Power Talk. Language and interaction in institutional discourse*. Harlow, England: Longman.

Tiittula, Liisa, 1985: Puheenvuorojen vaihtuminen keskustelussa. I: *Virittäjä* 89. S. 319–336.

Torpo, Lotta, 1998: *Aerobic-tuntien direktiivit*. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

Tuohimaa, Tero, 2003: *Om direkthet och artighet i svenskspråkiga skylttexter*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylän universitet.

Turnbull, Miles & Arnett, Katy, 2002: Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. I: *Annual Review of Applied Linguistics* 22. S. 204–218.

Turunen, Anu, 2013: *Kodväxling och dess funktioner i klassrummet. En jämförelse mellan svensk- och engelsklärare på gymnasiet*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylän universitet.

Tykkyläinen, Tuula, 2005: *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 50.

Vatanen, Anna, 2014: Responding in overlap. Agency, epistemicity and social action in conversation. Helsinki: University of Helsinki. Department Finnish, Finno-Ugric and Scandinavian Studies.

Vehviläinen, Sanna, 1999: *Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytic Study of Counselling Encounters in Career Guidance Training*. Helsinki: University of Helsinki. Department of Education.

Vehviläinen, Sanna, 2001: Evaluative Advice in Educational Counseling. The Use of Disagreement in the “Stepwise Entry” to Advice. I: *Research on Language and Social Interaction* 34 (3). S. 371–398.

Vine, Bernadette, 2009: Directives at work: Exploring the contextual complexity of workplace directives. I: *Journal of Pragmatics* 41 (7). S. 1395–1405.

Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo, 2003: Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. I: Vuorikoski, Marjo & Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (red.): *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Kirjakas Ky. S. 55–81.

Voutilainen, Liisa, 2010: *Emotional Experience in Psychotherapeutic Interaction. Conversation Analytical Study on Cognitive Psychotherapy*. Sociology Research Reports 264. Helsinki: Department of Social Research.

Voutilainen, Liisa, 2016: Vuorovaikutusilmiöiden kvantifiointi. I: Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla (red.): *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino. S. 372–389.

Voutilainen, Liisa & Peräkylä, Anssi & Ruusuvuori, Johanna, 2010: Professional non-neutrality: criticising the third party in psychotherapy. I: *Sociology of Health & Illness* 32 (5). S. 798–816.

Vuorenpää, Sari, 2016: *Litteracitet genom interaktion*. Studier från Örebro i svenska språket 13. Örebro universitet.

Wagner, Johannes, 2004: The Classroom and Beyond. I: *The Modern Language Journal* 88 (4). S. 612–616.

West, Candace, 1990: Not just ‘doctors’ orders’: directive–response sequences in patients’ visits to women and men physicians. I: *Discourse & Society* 1 (1). S. 85–112.

Whalen, Marilyn R. & Zimmerman, Don H., 1987: Sequential and Institutional Contexts in Calls for Help. I: *Social Psychology Quarterly* 50 (2). S. 172–185.

Wide, Camilla, 2016: Kommunikativa skillnader mellan sverigesvenskt och finlandssvenskt språkbruk. I: Gustafsson, Anna W. & Holm, Lisa & Lundin, Katarina & Rahm, Henrik & Tronnier, Mechtild: *Svenskans beskrivning* 34. Lundastudier i nordisk språkvetenskap Serie A 74. Lunds universitet. S. 39–62.

Willig, Carla, 2012: *Qualitative Interpretation and Analysis in Psychology*. Open University Press.

Wirdenäs, Karolina, 2013: Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. I: *Språk och stil* 23. S. 59–84.

Yanfen, Liu & Yuqin, Zhao, 2010: A Study of Teacher Talk in Interactions in English Classes. I: *Chinese Journal of Applied Linguistics* 33 (2). S. 76–86.

Yli-Vakkuri, Valma, 1986: Suomen kieliopillisten muotojen toissijainen käyttö. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.

Üstünel, Eda & Seedhouse, Paul, 2005: Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. I: *International Journal of Applied Linguistics* 15 (3). S. 302–325.

Zuengler, Jane & Mori, Junko, 2002: Microanalyses of Classroom Discourse: A Critical Consideration of Method. I: *Applied Linguistics* 23 (3). S. 283–288.

Bilaga 1: Transkriptionsnyckel

[överlappning inleds
]	överlappning slutar
=	repliker hakas på varandra utan hörbar paus
d-	avbrott
(.)	en mikropaus
(1.0)	en paus uttryckt i sekunder
du:	förlängt ljud
(-)	ohörbart
<u>du</u>	betoning
DU	högre ljudstyrka än i omgivande tal
°du°	lägre ljudstyrka än i omgivande tal
#du#	knarr
>du<	snabbare tal än i omgivande tal
<du>	långsammare tal än i omgivande tal
du	anger att ordet sägs skrattande
@du@	förändring i röstkvaliteten
(())	transkriberarens kommentarer
↑	stigande ton
↓	tydligt fallande ton

Bilaga 2: Tillståndsblankett

Svenska i toppen -hanke

LUPA OPPILAAN VIDEOIMISEEN OPPITUNNILLA TUTKIMUSTARKOITUKSIIN

XXX koulun oppilaiden vanhemmille

Svenska i toppen on Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitoksen, Svenska social- och kommunalhögskolanin ja Svenska handelshögskolanin ruotsin opetuksen ja oppimisen hanke, jota opetusministeriö ja Svenska kulturfonden rahoittavat. Seuraan opetusta ja tallennan oppitunteja videokameralla yläkouluissa ja lukioissa. Käytän videonauhoja aineistona väitöstutkimuksessani, joka käsittelee opettajan vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Svenska i toppen -hankkeen johtajana ja ohjaajanani toimii professori Hanna Lehti-Eklund.

Koulut, opettajat ja oppilaat ovat täysin anonyymeja tutkimuksessani. Videotallenteita saavat katsoa vain väitöskirjan ohjaajat ja tutkimusprojektin jäsenet. Vastaan siitä, että kenenkään oppilaan henkilöllisyys ei paljastu tutkimusraporteissa.

Pyydän kohteliaasti lupaa käyttää lapsenne oppitunneilla kuvattuja tallenteita edellä kuvailtuihin tarkoituksiin. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimuksesta, vastaan mielelläni kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Johanna Hyytiäinen
tohtorikoulutettava
johanna.hyytiainen@helsinki.fi

Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos
PL 24
00014 Helsingin yliopisto

Annan suostumukseni siihen, että lapseni oppitunneilla nauhoitettuja videotallenteita voidaan käyttää väitöstutkimuksen aineistona.

Kyllä _____ Ei _____

Oppilaan nimi ja luokka: _____

Vanhemman allekirjoitus: _____

Aika ja paikka: _____

NORDICA HELSINGIENSIA

- NH 1/KKN 1 Hadle Oftedal Andersen: *Ikke for ingenting. Jon Fosses dramatikk* (2004)
- NH 2 Mona Forsskåhl: *Mitt emellan eller strax utanför. Språkkontakt i finlandssvensk slang* (2005)
- NH 3/KKN 2 Hadle Oftedal Andersen: *Kroppsmodernisme* (2005)
- NH 4/TS 1 Jan-Ola Östman (red.): *FinSSL – Finlandssvensket teckenspråk* (2005)
- NH 5/KKN 3 Hadle Oftedal Andersen & Idar Stegane (red.): *Modernisme i nordisk lyrikk 1* (2005)
- NH 6/TS 2 Karin Hoyer, Monica Londen & Jan-Ola Östman (red.): *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv* (2006)
- NH 7 Helga Hilmisdóttir: *A sequential analysis of nú and núna in Icelandic conversation* (2007)
- NH 8 Hanna Lehti-Eklund (red.): *Att växa till lärare – svenskläroarutbildning i utveckling* (2007)
- NH 9 Nina Martola: *Konstruktioner och valens: verbfraser med åt i ett jämförande perspektiv* (2007)
- NH 10/SI 1 Jan Lindström (red.): *Språk och interaktion 1* (2008)
- NH 11 Jan Lindström, Pirjo Kukkonen, Camilla Lindholm & Åsa Mickwitz (red.): *Svenskan i Finland 10* (2008)
- NH 12 Anne Huhtala: *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svenskläroarstudenters berättelser* (2008)
- NH 13/KKN 4 Hadle Oftedal Andersen, Peter Stein Larsen & Louise Mønster (red.): *Stedet. Modernisme i nordisk lyrikk 2* (2008)
- NH 14/DF 1 Helena Palmén, Caroline Sandström & Jan-Ola Östman (red.): *Dialekt i östra Nyland. Fältarbete i Liljendal med omnejd* (2008)
- NH 15 Camilla Kovero & Monica Londen: *Språk, identitet och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen* (2009)
- NH 16 Lieselott Nordman: *Lagöversättning som process och produkt. Revideringar och institutioner vid lagöversättning till svenska i Finland* (2009)
- NH 17 Anita Schybergson: *Kognitiva system i namngivningen av finländska handelsfartyg 1838–1938* (2009)
- NH 18/KKN 5 Hadle Oftedal Andersen, Per Erik Ljung & Eva-Britta Ståhl (red.): *Nordisk lyriktrafikk. Modernisme i nordisk lyrikk 3* (2010)

- NH 19/SI 2 Camilla Lindholm & Jan Lindström (red.): *Språk och interaktion 2* (2010)
- NH 20/DF 2 Caroline Sandström: *Genus i östra Nyland – från dialektutjämning till dialektmarkör* (2010)
- NH 21 Åsa Mickwitz: *Anpassning i språkkontakt – Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan* (2010)
- NH 22 Maria Green-Vänttinen, Christina Korkman & Hanna Lehti-Eklund (red.): *Svenska i finska gymnasier* (2010)
- NH 23/KKN 6 Hadle Oftedal Andersen, Per Bäckström & Unni Langås (red.): *Samspill mellom kunstartene. Modernisme i nordisk lyrikk 4* (2010)
- NH 24/DF 3 Sinikka Segerståhl: *Vaggyvisor i Kverlax. Språkliga strukturer och konstruktioner* (2011)
- NH 25 Minna Nakari: *Variation i kvinnors namnfraser i officiella dokument i Helsingfors 1780-1930. Socioonomastiska synvinklar på makt och identitet* (2011)
- NH 26 Leila Mattfolk: *Finlandssvenska åsikter om och attityder till modern språkpåverkan* (2011)
- NH 27 Hanna Lehti-Eklund & Maria Green-Vänttinen: *Svenska i finska grundskolor* (2011)
- NH 28 Charlotta af Hällström-Reijonen: *Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag* (2012)
- NH 29/TS 3 Karin Hoyer: *Dokumentation och beskrivning som språkplanering – perspektiv från arbete med tre tecknade minoritetsspråk* (2012)
- NH 30/SI 3 Jan Lindström & Sofie Henricson (red.): *Språk och interaktion 3* (2012)
- NH 31 Anne Huhtala & Hanna Lehti-Eklund (red./toim.): *TAITOA kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä* (2012)
- NH 32 Tomas Lehecka: *Interrelaterade lexikala egenskaper. Engelska adjektivimporter i en svensk tidningskorpus* (2012)
- NH 33/KKN 7 Randi Brenden: *Åsta Holth - Feminist og postkolonialist* (2013)
- NH 34/DF 4 Helena Palmén: *Identitet i samspråk. Kodväxling till standardvarietet som risk och resurs i östnyländska samtal på dialekt* (2014)
- NH 35/KKN 8 Giuseppe Caruso: *Sigrid Undset: A modern crusader* (2014)
- NH 36 Melina Bister: *Topikövergång i textbaserade gruppsamtal* (2014)

- NH 37 Jan Lindström, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.): *Svenskans beskrivning 33* (2014)
- NH 38/KKN 9 Tatjana Brandt: *Livet mellan raderna. Revolt, tomrum och språkbrist i Agneta Enckells och Ann Jäderlunds tidiga poesi* (2014)
- NH 39/KKN 10 Claus Elholm Andersen: "På vakt skal man være". *Om litterariteten i Karl Ove Knausgårds Min kamp* (2015)
- NH 40 Leena Hamberg: *Samverkan i och med språket. Systemisk-funktionell analys av språkanvändning i en kommunal gränsaktivitet med nyanlända flyktingar som målgrupp* (2015)
- NH 41 Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen (red.): "Hur svårt kan det vara?" *En antologi om hur lärare inom högre utbildning förnyar undervisningen* (2015)
- NH 42 Þórunn Blöndal: *Where grammar meets interaction. Collaborative production of syntactic constructions in Icelandic conversation* (2015)
- NH 43 Martina Huhtamäki: *En fråga om prosodi? Prosodiska drag hos frågor i Helsingforssvenska samtal* (2015)
- NH 44 Mila Engelberg: *Yleispätevä mies. Suomen kielen geneerinen, piilevä ja kieliopillistuva maskuliinisuus* (2016)
- NH 45 Maria Vidberg: *Ortnamn i kontakt i Helsingfors. Finska inslag i bruket av gatunamn i svenska kontexter* (2016)
- NH 46 Sofia Stolt: *Vägen till vätsordet. En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur* (2016)
- NH 47 Tiina Räisä: *Medieritualer som klass- och kulturbundna diskurser och funktioner. Hufvudstadsbladets lucia och konstruktionen av Svenskefinland* (2016)
- NH 48/DF 5 Jan-Ola Östman, Caroline Sandström, Pamela Gustavsson & Lisa Södergård (red.): *Ideologi, identitet, intervention. Nordisk dialektologi 10* (2017)
- NH 49/KKN11 Daniela Silén: *Rolldiktens jag. Aspekter på svenskspråkiga rolldikter från Bellman till Runeberg* (2017)
- NH 50 Johanna Hyytiäinen: *Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion. Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor* (2017)

